

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Stress i læreryrket

- Mindfulness som stressmestringsverktøy

Ingeborg Marie Fagerli & Christina Solheim Wilhelmsen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. Trinn. Mai. 2016

Forord

Denne masteroppgaven handler om mindfulness som metode for å redusere stress i læreryrket. Arbeidet med masteroppgaven har vært meget interessant og lærerikt for oss, fordi vi har fått innsikt i mindfulness som et verktøy vi kan ta i bruk når vi selv skal ut i læreryrket. Med denne oppgaven ønsker vi å belyse et tema som vi opplever er viktig, og som kan vekke nysgjerrighet og interesse for andre studenter og lærere. Vi ønsker også at denne oppgaven skal være en inspirasjon til et verktøy, slik at flere lærere klarer å stå i dette fantastiske, men krevende yrket.

Nå som vi har ferdigstilt vår masteroppgave, er det flere personer vi vil takke for bidrag i arbeidet. Vi vil først og fremst rette en stor takk til våre informanter for deres tid, erfaringer og selvrefleksjon. Deres bidrag har gitt oss et verdifullt datamateriale.

En stor takk går også til våre veiledere Svein-Erik Andreassen og Kristin Bjørndal, for faglige veiledninger og støtte gjennom hele prosessen. Takk til deg Svein-Erik, for at du alltid har vært tilgjengelig for oss, og takk til deg Kristin, for ditt brennende engasjement og brede kunnskap omkring mindfulness. Med deres store engasjement og konstruktive veiledninger har dere hjulpet oss til å holde en stø kurs. Ved å dele kunnskap og erfaring gjennom gode samtaler har vi hevet vår kompetanse.

Vi vil også takke medstudenter for gode faglige råd og for hyggelige avbrekk over en kaffekopp.

Til slutt vil vi takke vår familie og våre kjære samboere, Frank og Magnus, for forståelse og oppmuntrende ord i en hektisk periode.

Tromsø, 13.mai 2016

Ingeborg Marie Fagerli

Christina Solheim Wilhelmsen

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er at både nasjonal og internasjonal forskning dokumenterer at stress er et problem i læreryrket. Forskning viser at mindfulness kan være en ressurs i å redusere stress, og med utgangspunkt i dette ønsket vi å undersøke forskningsspørsmålet: *Hva opplever lærere som stressende i yrket og hvordan kan mindfulness være en ressurs for lærere i å håndtere stress i skolehverdagen?* Vi har undersøkt dette ved å gjennomføre en kvalitativ studie, der vi har intervjuet en rektor og to lærere som bruker mindfulness i jobbsammenheng for å redusere stress. Datamaterialet er analysert med inspirasjon fra metoden grounded theory og temasentrert analyse. Noen av studiens sentrale funn er at det å ha relasjoner til mange, fortsette å tenke på og bekymre seg over jobben hjemme, økt krav om å prestere, mange ulike arbeidsoppgaver, økt krav til dokumentering og utfordrende samarbeidsforhold, oppleves som stressende for lærerne. I tillegg viser studien at informantene opplever en rekke positive effekter ved bruk av mindfulness, som gjør at de reduserer stress som de opplever i sin skolehverdag. Studiens funn er at mindfulness kan være en ressurs for lærere i samarbeid med elever, kolleger, ledelse og foreldre, for å få en pustepause i hverdagen, bedre ro og kontroll over arbeidsoppgaver og for å ”tømme hodet”. Mindfulness kan også bidra til at lærerne er mer oppmerksomt til stede for elevene. Informantene uttrykker i tillegg at mindfulness ikke er et uproblematisk begrep, da mange kan ha fordommer mot mindfulness som stressmestringsmetode. Derfor må lærernes bruk av mindfulness være frivillig og etter deres behov.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
KAPITTEL 1: INNLEDNING	3
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSNING	5
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	6
KAPITTEL 2: STUDIENS BAKGRUNN OG RELEVANS	9
2.1. STRESS I LÆRERYRKET	9
2.1.1 Lærerkår: 97.....	9
2.1.2 Lærerrollen sett fra lærernes ståsted	11
2.2 MINDFULNESS SOM STRESSMESTRING.....	12
2.2.1 Forskning på mindfulness	12
2.2.2 Forskning på mindfulness som stressmestring i læreryrket	14
2.3 OPPSUMMERING.....	16
KAPITTEL 3: TEORI	17
3.1 SKOLEN SOM ORGANISASJON	17
3.1.1 Skolekultur	18
3.2 DEN PROFESJONELLE LÆRER	19
3.3 STRESS	21
3.3.1 Menneskelig respons på stress	21
3.3.2 Stress og det høyteknologiske samfunn.....	22
3.3.3 Utbrenthet i læreryrket.....	23
3.4 MINDFULNESS	25
3.4.1 Hva er mindfulness?.....	25
3.4.2 Mindfulness historisk sett og utbredelse	27
3.4.3 Mindfulness som stressmestringsmetode.....	28
3.4.4 Eksempel på mindfulness-øvelse.....	31
3.4.5 Kritisk blikk på mindfulness.....	33
3.5 OPPSUMMERING.....	36
KAPITTEL 4: FORSKNINGSDESIGN.....	37
4.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG: HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI.....	37
4.2 KVALITATIVE METODER.....	38
4.3 USTRUKTURERT INTERVJU SOM METODE	38
4.4 PRESENTASJON AV STUDIENS INTERVJUER OG INFORMANTER	40
4.5 MARGINALGRUPPE SOM UTVALG.....	40
4.5.1 Tilgang til informanter.....	41
4.5.2 Formell og reell tilgang.....	41
4.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	42
4.7 VALG AV ANALYSEMETODE.....	43
4.8 OPPSUMMERING.....	45
KAPITTEL 5: ANALYSEPROSESSEN.....	47
5.1 TRANSKRIBERING.....	47
5.2 FASER I KODINGEN.....	48
5.2.1 Åpen koding.....	48
5.2.2 Aksial koding.....	49
5.2.3 Selektiv koding	50
5.3 OPPSUMMERING.....	50

KAPITTEL 6: ANALYSE OG DRØFTING	51
6.1. BEGREPET MINDFULNESS	51
6.1.1 Hva er mindfulness?.....	52
6.1.2 Fordommer mot mindfulness	54
6.2 STRESSFAKTORER I LÆRERYRKET	56
6.2.1 Relasjoner til mange.....	56
6.2.2 Økt krav om å prestere	57
6.2.3 Mange ulike arbeidsoppgaver og økende krav til dokumentasjon.....	58
6.2.4 Samarbeid som stressfaktor.....	60
6.2.5 Økt krav i samfunnet	61
6.3 EFFEKT AV MINDFULNESS	62
6.3.1 Mindfulness-holdning.....	63
6.3.2 Mindfulness-trening.....	65
6.4 FORUTSETNINGER FOR BRUK AV MINDFULNESS I SKOLEN.....	69
6.5 OVERFØRINGSVERDIEN MED BRUK AV MINDFULNESS TIL ELEVENE	72
6.6 OPPSUMMERING AV FUNN	75
KAPITTEL 7: AVSLUTNING	79
7.1 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLET	79
7.2 VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....	81
7.2.1 Reliabilitet og validitet.....	81
7.2.2 Svakheter ved temasentrerte analytiske tilnærminger.....	83
7.2.3 Forskningsetikk.....	84
7.2.4 Oppsummering	85
7.3 VEIEN VIDERE.....	85
7.4 AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	86
LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	V
VEDLEGG 2: KATEGORIER OG KODER	VI
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA.....	VIII

Kapittel 1: Innledning

Norsk forskning viser at omkring en tredjedel av norske lærere slutter i læreryrket i løpet av de første tre til fem årene (Smith, Ulvik & Helleve 2013). Uten umiddelbare tiltak, vil vi om få år få en stor mangel på lærere. Statistisk sentralbyrå anslår at vi i Norge allerede i 2025 vil mangle i underkant av 38.000 lærere (Statistisk sentralbyrå, 2014). Både i Norge og resten av verden flykter lærerne fra skolen. For eksempel viser Chang (2009) til forskning som estimerer at 25% av nyutdannede lærere i den amerikanske skolen slutter i løpet av de første tre årene, og 40% slutter i løpet av de første fem årene (Chang, 2009). Med utgangspunkt i denne forskningen kan vi konstatere at frafallet i læreryrket er et stort problem. Hollup og Halm (2016) viser i en nettartikkel til tre dominerende årsaker til at nyutdannede lærere slutter i norsk skole. En fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder godt nok til lærerrollen er årsakene som blir nevnt (Hollup & Halm, 2016). I tillegg til frafallet av nyutdannede lærere, viser Skaalvik og Skaalviks (2013) forskning at en av tre lærere vurderer å slutte, dette til tross for høy trivsel i yrket. I følge internasjonal og nasjonal forskning er de vanligste årsakene til dette stress og utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Ellingsen, 2009). Faktorene som bidrar til stress og utbrenthet er blant annet tidspress, disiplinproblemer og vanskelige samarbeidsforhold. Langvarig stress er skadelig for kroppen og kan blant annet føre til tretthet, tap av energi og motivasjon og utbrenthet (Egeland, 2010, pp. 129-130). Stress og utbrenthet kan i yrkeslivet føre til langtidssykemelding, nedsatt stillingsprosent eller at man velger å forlate yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det store lærerfrafallet er et stort samfunnsproblem som krever tiltak. Tiltak som nevnes i norsk sammenheng for å redusere stress i læreryrket og hindre frafall er: lette arbeidsbyrden med færre undervisningstimer de første årene, gi unge lærere med lite yrkeserfaringer en enklere stilling, tilbud om veiledning for nyutdannede lærere, å utvikle en skole som vektlegger en læringsorientert målstruktur, å utvikle skolen slik at lærerne opplever verdisamsvar (at de rådende verdiene ved skolen er i samsvar med lærernes egne mål og verdier) og at ledelsen utøver realistiske mål og krav til arbeidstakere (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Mykletun, Lahn, & Mykletun, 1998).

De tiltakene som nevnes ovenfor, innebærer i hovedsak organisatoriske forhold i skolen. Ingen av tiltakene som nevnes går spesifikt på yrkesutøverne selv og eventuelle tiltak lærerne selv kan gjøre for å redusere stress. Ut fra dette ble vi interessert i å se på en strategi som individet selv kan ta i bruk for å redusere stress. En strategi som læreren selv kan ta i bruk og som vi har valgt å undersøke nærmere er *mindfulness*.

Siden 1970 har forskning vist til gode resultater ved bruk av *mindfulness* for å håndtere stress (Kabat-Zinn, 2008; Johansen, 2013). Det finnes ulike definisjoner på *mindfulness*, men det synes å være enighet om at *mindfulness* innebærer en våken oppmerksomhet på det som utfolder seg i øyeblikket (Johansen, 2013). John Kabat-Zinn (2015) har introdusert *mindfulness* for Vesten, og er for øvrig mikrobiolog og professor i medisin emeritus ved University of Massachusetts Medical School. I løpet av sin karriere har han utviklet et åtte-ukers program kalt *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR). MBSR er vitenskapelig dokumentert som et svært effektivt program for å redusere stress og å lindre smerter (Egeland, 2010, p. 29). Kabat-Zinn (2015, p. 25) definerer *mindfulness* på følgende måte: «Det bevisste nærvær som oppstår når man med vitende og vilje og uten å dømme er til stede i øyeblikket». Denne definisjonen av begrepet *mindfulness* har vi støttet oss til i arbeidet med oppgaven.

I Norge har Michael De Vibe oversatt begrepet *mindfulness* til oppmerksomt nærvær (De Vibe, Oppmerksomt nærvær, 2010). Vibe er utdannet lege og arbeider i dag ved Kunnskapssenteret for helsetjenesten i Folkehelseinstituttet (Kunnskapssenteret for helsetjenesten i folkehelseinstituttet, u.å.). Han har utviklet og forsket på metoder for oppmerksomhetstrening og stressmestring, og disputerte i 2014 på effekten av oppmerksomhetstrening for medisin og psykologistudenter (De Vibe, 2014). De Vibe er ph.d.-stipendiat på Institutt for psykologi (Uit.), Ida Solhaug, gjennomførte et forskningsprosjekt for å lære psykologi- og medisinstudenter å håndtere stress ved bruk av *mindfulness*. Over halvparten av medisinstudentene på første studieår i 2011 meldte seg på kurset (Øvreberg, 2011).

Mindfulness ikke er like utbredt i Norge, som i for eksempel USA og England, likevel har *mindfulness* fått mer oppmerksomhet de senere årene. *Mindfulness* har i hovedsak

blitt brukt innenfor helsesektoren i Norge, men feltet er i ferd med å utvide seg til blant annet utdanningssektoren (Sælebakke, 2014). Denne interessen har for eksempel vist seg gjennom et pilot-prosjekt ved Universitet i Tromsø – Norges arktiske universitet. I prosjektet har 1.års studenter på master i lærerutdanning 1.-7. trinn fått prøve ut mindfulness som stressmestringsmetode for å takle utfordringer som kan oppstå i læreryrket (Strøm, 2015). Et annet eksempel på et prosjekt, er at ved Universitetet i Stavanger har læringsmiljøsenderet gjennomført et forskningsbasert program kalt *CARE for teachers*. Programmet er utviklet for å redusere stress i læreryrket ved hjelp av mindfulness, og tilbys til lærere og lærerstudenter (Læringsmiljøsenderet - Universitetet i Stavanger, u.å).

Som nevnt er mindfulness er på vei inn i utdanningssektoren og vi fant det interessant å undersøke hvordan mindfulness kan være et tiltak for å redusere stress for lærere i skolen. Hovedårsaken er som nevnt at både nasjonal og internasjonal forskning viser at lærerne er blant yrkesgruppene med sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Ellingsen, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). En annen sentral grunn til valg av forskningsprosjekt er at vi snart er nyutdannede lærere, og har vært i praksis og opplevd det høye tempoet og stressnivået i skolen. Vi lever i en tid der samfunnet stadig vekk stiller høyere og høyere krav til lærernes kompetanse og kunnskap, samtidig som krav om rapportering og dokumentering øker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som snart nyutdannede lærere ønsket vi å få bedre innsikt i et tema som opptar og påvirker oss som lærere, og interessen for å utforske om mindfulness kan være en mulig ressurs for å redusere stress ble dermed forsterket.

1.1 Forskningsspørsmål og avgrensning

Forskningsspørsmålet¹ avgrenser og gir retning i forskningsarbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 29). Forskningsspørsmålet har gitt føring for hvilke teorier vi har valgt, hvilken forskningsmetode som skal benyttes, hvilken empiri som skal samles inn og for hvilke tema som skal analyseres.

¹ Et forskningsspørsmål er et: «Spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder» (Halvorsen, 2008, p. 35).

Studiens forskningsspørsmål er:

Hva opplever lærere som stressende i yrket og hvordan kan mindfulness være en ressurs for lærere i å håndtere stress i skolehverdagen?

Forskingsspørsmålet består teknisk sett av to spørsmål. I studien henger disse to så tett sammen at vi har valgt å integrere de i samme spørsmålsformulering. Imidlertid vil vi avslutningsvis i oppgaven svare på de to spørsmålene enkeltvis for å tydeliggjøre studiens funn.

Vi opplever at det finnes mange interessante spørsmål i forhold til mindfulness som en mulig ressurs i utdanningssektoren i forbindelse med for eksempel empatitrening, sosial kompetanse og oppmerksomhetstrening (Egge & De Vibe, 2015). Vi har imidlertid valgt å avgrense forskningsspørsmålet til mindfulness og stress. Dette både fordi vi opplever det som mest relevant i forhold til vår status som snart nyutdannede lærere, og fordi forskning viser at stress i læreryrket er et stort problem og vi ønsker å drøfte hvordan bruk av mindfulness kan være med på å redusere stresset. På bakgrunn av dette ble det naturlig å avgrense forskningsspørsmålet til å innebære lærerne i skolen og ikke elevene. For å svare på forskningsspørsmålet har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Vi har gjennomført en *kvalitativ intervjustudie*² med *marginalgruppe*³ som utvalg. Dette utdypes i kapittel 4. *Forskningsdesign*.

1.2 Oppgavens oppbygning

I tillegg til innledningskapitlet, er oppgaven delt inn i seks kapitler, som igjen er delt inn i flere underkapitler. Alle kapitlene avsluttes med en kort oppsummering. I det følgende vil vi presentere hovedinnholdet i kapitlene.

I kapittel 2 gjør vi rede for bakgrunn og relevans for studien. Kapitlet tar for seg forskning som er relevant for å dokumentere at stress er et alvorlig problem i læreryrket. Deretter redegjøres det for forskning på mindfulness som viser at metoden

²Vi gjør rede for kvalitative metoder i underkapittel 4.2 *Kvalitative metoder*. I underkapittel 4.3 *Ustrukturert intervju som metode* gjør vi rede for intervju som metode.

³Vi gjør rede for marginalgruppe i underkapittel 4.4 *Marginalgruppe som utvalg*.

kan redusere stress hos mennesker. Hensikten med dette kapitlet er å belyse at det kan være behov for mer forskning på mindfulness som mulig løsning på stressproblemet i læreryrket.

I kapittel 3 redegjøres det for begreper som er viktige for å utdype og belyse forskningsspørsmålet, og det presenteres relevant teori som senere kommer i spill når empiri analyseres og drøftes. På den måten ønsker vi en klar konsistens mellom teori og empiri. Kapitlet er delt i fire underkapitler som tar for seg teori innenfor: *skolen som organisasjon, den profesjonelle lærer, stress og mindfulness*.

I kapittel 4 beskrives *forskningsdesignet*, som er kvalitativt orientert. Vi vil i dette kapitlet ta for oss syv underkapitler. Vi starter med å gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og valg av metode. Videre vil vi gjøre rede for ustrukturerte intervju som metode, studiens intervjuer og informanter, marginalgruppe som utvalg, tilgang til informanter, formell og reell tilgang, og beskrive gjennomføring av intervju. Avslutningsvis presenteres hvilke analysemetoder vi har brukt. Vi har vært inspirert av grounded theory og temasentrert analytisk tilnærming. Hensikten med kapitlet er å vise hvilke beslutninger, metoder og valg vi har måttet ta for å svare på forskningsspørsmålet.

I kapittel 5 presenteres *analyseprosessen*. Analyseprosessen blir beskrevet gjennom å forklare hvordan vi har transkribert, kodet og kategorisert datamaterialet. Under analyseprosessen har vi vært inspirert av grounded theory og temasentrert analytisk tilnærming. Intensjonen med dette kapitlet er å være mest mulig transparent, for å sikre validitet til studien.

I kapittel 6 *analyse og drøfting*, analyserer og drøfter vi kategoriene som har oppstått gjennom analyseprosessen. Kategoriene blir analysert og drøftet opp mot teoretiske begreper og forskning, som vi har gjort rede for i kapittel 2 og 3. Hensikten med dette kapitlet er å vise hvilke kategorier vi satt igjen med etter analyseprosessen, og å analysere og drøfte disse opp mot relevant forskning og teori, for å komme fram til svar på forskningsspørsmålet.

I kapittel 7 *Avslutning* vil vi presisere studiens viktigste funn for å svare på forskningsspørsmålet. Deretter vurderer vi styrker og svakheter ved studien og forskningsetikk. For å gjøre dette diskuteres reliabilitet og validitet, svakheter ved temasentrert analytisk tilnærming og forskningsetikk. Hensikten med dette er i likhet med analyseprosessen å sikre gyldigheten til studien ved å være transparent, i tillegg til å gjøre rede for forskningsetiske hensyn vi har måtte ta stilling til i studien. Avslutningsvis reflekterer vi over veien videre og til slutt avrunder vi oppgaven med en avsluttende kommentar.

Kapittel 2: Studiens bakgrunn og relevans

I dette kapitlet redegjøres det for studiens bakgrunn og relevans gjennom å dokumentere at stress er et problem for lærere i skolehverdagen, samt vise hva som skaper stress for lærere i skolen, og hvordan og hvorfor mindfulness kan være en mulig ressurs i håndtering av stress i læreryrket. Innledningsvis redegjøres det for relevante forskningsrapporter om stress i læreryrket. Deretter gjør vi rede for forskning på mindfulness som metode for stressmestring generelt og hvordan mindfulness kan brukes i utdanningssektoren. Til slutt presenteres forskning som er gjort på bruk av mindfulness for å redusere stress hos yrkesutøvere i skolen.

2.1. Stress i læreryrket

Bakgrunnen for studien er at forskning viser at det er mye stress blant lærere i skolen. Det er som nevnt innledningsvis gjennomført nasjonal og internasjonal forskning som viser at stress er et omfattende problem i læreryrket, og at konsekvensen av dette er at mange forlater yrket (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Ellingsen, 2009). Vi har imidlertid valgt to norske rapporter for å belyse at stress er et problem i den norske skolen. Disse rapportene er "Lærerkår: 97" (Mykletun, Lahn, & Mykletun, 1998) og "Lærerrollen sett fra lærernes ståsted" (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv om internasjonal forskning også er relevant for vår studie, har vi valgt ut disse rapportene fordi vi ønsker å belyse problemet i en norsk kontekst Norge. Det er to grunner til dette: 1) Vi skal selv være lærere i det norske skolesystemet og problemene her til lands angår oss i større grad. 2) Siden vi gjennomførte studien i den norske skolen har det vært hensiktsmessig å vise forskning som kan relateres til våre informanters yrkesliv.

2.1.1 Lærerkår: 97

Mykletun, Lahn og Mykletun (Mykletun, Lahn, & Mykletun, 1998; Mykletun R., 2002) gjennomførte en undersøkelse og oppfølgende intervjustudie av 2200 grunnskolelærere, publisert i 1998. Undersøkelsen tar for seg lærerens kår, samt faktorer som kan føre til utbrenthet i læreryrket. Undersøkelsen dokumenterer at relativt mange lærere sliter med helseplager som: stress (25%), trøtthet (22%), nedstemthet (13%), søvnvansker (12%), mage- og tarmproblemer (7%), svimmelhet

(6%) og angst (4%). Studien (1998) viser at utmattelse og trøtthet er et problem for minst en fjerdedel av lærere. Siden utmattelse og opplevelsen av vedvarende stress er et sentralt kjennetegn ved utbrenthet, kan dette indikere at forekomsten av utbrenthet i læreryrket kan ligge på 20% eller mer (Mykletun, Lahn, & Mykletun, 1998; Mykletun R., 2002, p. 175).

I undersøkelsen ble det også undersøkt hvordan lærerne opplever at de mestrer arbeidet sitt. Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) grupperer mestring i fem mestringskategorier:

- 1. Prosessmestring:** Opplevelser knyttet til spørsmålet om hvilken grad klasseroms- og læringsprosessene er styrbare for læreren.
- 2. Elevmestring:** Opplevelser knyttet til det å mestre relasjonene til elevene og ha kontroll over klassen.
- 3. Læreplanmestring:** Opplevelsen av mestring i forhold til krav i den nye læreplanen, tilpasset opplæring og evnen til egen fornyelse i takt med skolens nye krav.
- 4. Organisasjonsmestring:** Opplevelser knyttet til egen mulighet til å mobilisere organisasjonen omkring seg for å få bedre kontroll over arbeidsprosessen.
- 5. Foreldremestring:** Opplevelsen av å lykkes i forhold til elevenes foreldre og samarbeidet med dem.

(Mykletun, Lahn, & Mykletun, 1998; Mykletun R., 2002, pp. 179-180).

Resultatene i forhold til disse mestringskategoriene viser at lærerne generelt ser ut til å mestre sitt arbeid, og særlig gjelder dette elevmestring. Derimot viser resultatene at lærerne opplever at de har minst læreplanmestring. Mykletun (2002) forklarer videre at hele 40% av variasjonen i utbrenthet i læreryrket kan forklares ut fra manglende mestring, alder og kjønn. Ut fra dette hevder han at manglende mestring fører til utbrenthet, og igjen vil utbrenthet føre til opplevelse av manglende mestring. Ifølge Mykletun (2002) er det å mestre klasseromssituasjonen og elevenes læring det viktigste for å unngå utbrenthet. Å mestre organisasjonen og å kunne utløse ressurser, og mestring av elevrelasjoner blir også trukket fram som viktige buffere (Mykletun R., 2002, p. 180).

Andre interessante funn fra undersøkelsen er at det er sammenheng mellom det å bekymre seg for elevenes utvikling og velvære og opplevelsen av utmattelse. De største risikofaktorene for utbrenthet er forandringer, konflikter med elever,

overbelastning og tidspress (Mykletun R., 2002, p. 185). Dette viser også den neste studien vi ønsker å referere til, som er en nyere forskning fra 2013.

2.1.2 Lærerrollen sett fra lærernes ståsted

Lærerrollen sett fra lærernes ståsted er en forskningsrapport av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013), som begge har utført en rekke forskning innenfor det pedagogiske feltet. Rapporten tar for seg en survey hvor et utvalg på 2569 lærere har besvart et spørreskjema. Spørreskjemaet tar for seg lærernes opplevelse av skolekonteksten registrert på ulike områder, som for eksempel lærernes forhold til kolleger, foreldre og skolens ledelse, opplevelsen av kollektiv kultur ved skolen, skolens målstruktur, disiplinproblemer og følt tidspress (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 7). I tillegg til undersøkelsen har det i rapporten blitt hentet utsagn fra en intervjustudie av 36 lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Utsagnene blir brukt for å illustrere lærernes erfaringer, opplevelser og oppfatninger av læreryrket.

Rapporten til Skaalvik og Skaalvik vitner om stor grad av utmattelse blant lærere. En av tre lærere i utvalget sier seg klart enig i utsagnet: «Jeg føler med uttappet på slutten av skoledagen». En av fire lærere sier seg også enig i utsagnet: «Jeg føler at arbeidet krever alt jeg har av energi» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 44). I tillegg til urovekkende resultater i forhold til utmattelse, viser også rapporten at mange lærere er plaget med psykosomatiske plager. En av tre lærere svarer at de er ganske mye eller svært plaget med smerter i rygg, nakke og skuldre. Lærerne i undersøkelsen oppgir også at de er ganske mye eller svært plaget av bekymring, og 10% oppgir at de plages mye av håpløshet, angst, uro og nedtrykthet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 47). Tidspress, følelsen av manglende autonomi og disiplinproblemer blir i rapporten trukket fram som skolekontekstvariablene som sterkest predikerte utmattelse, psykosomatiske plager og stress hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 50).

Oppsummerende viser begge rapportene til urovekkende resultat når det gjelder stress og utmattelse i læreryrket, som igjen kan føre til utbrenthet.

I følge forskningen som vi har vist til i dette kapitlet, er det flere tiltak som nevnes for å redusere stress, utmattelse og utbrenthet i læreryrket. Mykletun (2002, p. 193)

nevner tiltak som: «profesjonell veiledning i forhold til egen yrkesutøvelse», «kompetanseutvikling og trening i faktiske situasjoner for å oppnå opplevelse av mestring og kompetanse» og «at ledelsen utøver realistiske mål og krav til arbeidstakere». Rapporten til Skaalvik og Skaalvik (2013) kommer ikke med konkrete tiltak men peker på to forhold som synes å være overordnet: «Å utvikle en skole som vektlegger en læringsorientert målstruktur», og «å utvikle skolen slik at lærerne opplever verdisamsvar» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 69). Ingen av tiltakene som blir nevnt i rapportene er tiltak yrkesutøverne selv kan ta i bruk for å redusere sitt eget stress. Mindfulness er derimot et tiltak for å redusere stress på individnivå. I det følgende redegjøres det for mindfulness som tiltak for å håndtere stress i læreryrket.

2.2 Mindfulness som stressmestring

Forskning viser at mindfulness-baserte metoder kan være med på å redusere stress (Egeland, 2010, p. 134; Kabat-Zinn, 2015; Meland, 2014). I det følgende vil vi dokumentere dette ved å vise til forskning som er gjort på mindfulness. Vi vil starte med å redegjøre for noe av forskningen som foreligger på effekten mindfulness generelt, før vi videre ser mer spesifikt på forskning på mindfulness innenfor utdanningssektoren.

2.2.1 Forskning på mindfulness

Mindfulness handler om tilstedeværelse og økt bevissthet og kan praktiseres gjennom meditasjon⁴. I dag forskes det stadig mer på forholdet mellom meditasjon og følelser, blant annet ved bruk av såkalt Magnetic Resonance Imaging (MRI). En av verdens fremste stressforskere, dr. Richard Davidson (2003), har gjort en studie der han målte deltakernes hjerneaktivitet før og etter en induserte stressituasjon (Davidson, 2003). Han fant en overgang fra hjerneaktivitet på den høyre til den venstre hjernehalvdelen hos dem som mediterte, sammenlignet med kontrollgruppen som ikke mediterte. Venstresiden er knyttet til entusiasme, glede og velvære, og aktiviteten i denne delen av hjernehalvdelen ses derfor på som svært positivt (Davidson, 2003). Denne forskningen dokumenterer at mindfulness-meditasjon kan føre til økt livsglede og velvære hos mennesker, som vi tolker at igjen kan føre til mindre negativ respons på

⁴ I punkt 3.4.1 *Hva er mindfulness?* redegjør vi for hva mindfulness er og hva metoden innebærer.

stress.

Ved Harvard Medical School har forskere funnet ut at meditasjon forårsaker en rekke fysiologiske forandringer som de kaller for ”the relaxation response”, altså avspenningsresponsen (Egeland, 2010, p. 134). Forskerne hevder at denne avspenningsresponsen er det motsatte av en overalarmert stressrespons. Det vil si at mindfulness kan hjelpe mennesker til å unngå en kronisk overalarmert stressrespons over lang tid (Egeland, 2010, p. 134). Det at forskning på mindfulness dokumenterer konkrete funn som tilsier at mindfulness kan hjelpe mennesker til å unngå unødvendig stress, gjør at det nå forskes på hvordan metoden kan brukes i mange ulike sektorer. Det blir blant annet utviklet en rekke mindfulness-programmer innenfor helse- og utdanningssektoren (Egge & De Vibe, 2015; Sælebakke, 2014).

Forskning på og utvikling av mindfulness-programmer har kommet langt i internasjonal sammenheng. I England for eksempel, blir mindfulness-trening anerkjent som effektivt mot depresjon. Dersom man har hatt tre eller flere tilbakefall av depresjon, betaler staten det tidligere nevnte åtte-ukers kurset; Mindfulness-basert kognitiv terapi (MBCT) (Egge & De Vibe, 2015). I tillegg er mindfulness i skole og utdanning akseptert hos engelske myndigheter, og myndighetene mener det kan komme til å lønne seg økonomisk på grunn av forbedret mental helse i landet (Egge & De Vibe, 2015). Lærerne Richard Burnett og Chris Cullen har utviklet et program kalt Mindfulness in Schools Project (MiSP) eller ”.b” (dot be) som det kalles. .b står for *stop, breathe, be* (stopp, pust, vær). Dette er et program på ni skoletimer med hjemmeoppgaver som inneholder trening i blant annet følgende temaer: «temming av sinnet gjennom å ta et steg tilbake å observere tankesurret» og «gjenkjennelse av angst, uro eller stress og konstruktive måter å forholde seg til dette på» (Mindfulness in Schools, u.å). MiSP er utviklet over ni år og er for ungdomsskolen. Lærerne som utviklet programmet, gjorde det ut fra gode erfaringer med egen mindfulness-praksis. De har nå utdannet mer enn 1200 lærere i .b-programmet i 38 land (Mindfulness in Schools, u.å). I England gjennomføres programmet i like mange offentlige skoler, som private skoler. Utviklingen av MiSP blir støttet av den engelske staten. I British Journal of Psychiatry er programmets positive resultater dokumentert; de elever som får programmet, viser færre depressive symptomer, mindre stress og økt velvære (Egge & De Vibe, 2015). Andre offentlige arenaer som benytter seg av mindfulness i

England er parlamentet, hvor Chris Cullen gir medlemmene trening i mindfulness (Egge & De Vibe, 2015).

Mindfulness in school er kun ett av flere programmer som utvikles nå. Andre som kan nevnes er: *Wake Up Schools* (Frankrike), *Wellbeing in Schools* (England), *Foreningen Børns Livskundskab* (Danmark), *Drömmen om det goda* (Sverige). I Norge har det vokst fram et fagmiljø for forskning og utvikling av oppmerksomt nærvær i samvær med barn og unge, ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP Øst og Sør) (Egge og de Vibe, 2015). På bakgrunn av at vårt fokus i denne oppgaven er på lærerens mindfulness-trening og ikke elevenes, og på grunn av omfanget av denne oppgaven, vil vi ikke gå nærmere inn dette.

Oppsummerende har den overnevnte forskningen og utviklingen av mindfulness-programmer relevans for vår studie, fordi dette viser at mindfulness blir akseptert som metode for å redusere stress, som igjen kan føre til økt velvære. Mindfulness-programmene vi har nevnt viser også at mindfulness er på full fart inn i utdanningssektoren, i hvert fall internasjonalt. Norge henger litt igjen (Sælebakke, 2014), og det er derfor interessant å forske mer på hvordan bruk av mindfulness i utdanningssektoren kan redusere lærernes stress, også her til lands.

2.2.2 Forskning på mindfulness som stressmestring i læreryrket

Studiens relevans belyses gjennom forskning som er gjort på området mindfulness som stressmestring i læreryrket. Vi har tatt for oss en aktuell review skrevet av Katherine Weare (2014), professor emeritus ved universitetet i Exeter og Southampton. Hennes forskningsgjennomgang sammenfatter forskning gjort på effekter i forhold til velvære og opptreden ved bruk av mindfulness på yrkesutøvere i skolen (Weare, 2014).

Weare hevder at det tidligere har vært mest forsket på bruk av mindfulness på elever, men at det nå også har blitt et større fokus på yrkesutøverne i skolen. Det vanligste formålet ved bruk av mindfulness i læreryrket er å håndtere stress.

Forskningsgjennomgangen ble publisert i oktober 2014, og på dette tidspunktet var det 13 publiserte studier som omhandlet mindfulness for yrkesutøvere i skolen. Disse

inkluderer fem randomiserte kontrollerte studier, syv kontrollstudier, tre før og etter, og en kvalitativ studie. Det er sammenheng mellom resultatene mindfulness gir på skolens yrkesutøvere, og effekten mindfulness har vist å ha på andre yrkesgrupper. Studiene viser at mindfulness kan bidra til blant annet stressreduksjon, bedre mental helse, bedre selvfølelse, økt vennlighet og empati mot andre, bedre fysisk helse, samt forbedret konsentrasjon (Weare, 2014).

Weare viser blant annet til en spesifikk studie, skrevet av Kemeny et al. (2012), om den fysiske effekten av mindfulness for lærere, der en gruppe på 82 kvinnelige lærere deltok på et åtte-ukers kurs i mindfulness. Gruppen ble sammenlignet med en kontrollgruppe. Resultatene viser at lærerne som gjennomførte mindfulness-meditasjon jevnlig etter kurset hadde lavere blodtrykk, som respons på stresset de blir utsatt for i hverdagen, sammenlignet med kontrollgruppen fem måneder etter kurset (Kemeny, et al., 2012). Andre studier viser at mindfulness på arbeidsplassen kan bidra til å forbedre den fysiske og psykiske helsen, redusere jobb-relatert stress og ”mentalt fravær”. I tillegg ser man at det kan øke lederskapsferdigheter og jobbrelatert tilfredstillelse og utførelse, samt opptreden i yrket (Chaskalson, 2011). Weare (2014) peker på en rekke faktorer når det kommer til mindfulness og fysisk helse og velvære. Forskningen hun viser til er robuste studier som er gjennomført med kontrollgrupper, lik forskningen til Kemeny et al. (2012) nevnt ovenfor. Poulin et al. (2008) viser til at lærere rapporterer at den fysiske helsen generelt sett har blitt bedre etter et åtte-ukers kurs i mindfulness. I likhet med Jennings et al. (2011) som viser til signifikant reduksjon av ”daglige fysiske symptomer” på dårlig helse hos deltakerne i et mindfulness-program for nyutdannede lærere i motsetning til kontrollgruppen (Weare, 2014).

I dag er det flere studier på yrkesutøvere i skolen som viser effekten mindfulness har på stress og mental helse. Weare vektlegger særlig to studier som har fokusert på stress og mental helse. Manas et al. (2011) erfarte at effekten av mindfulness-trening kunne redusere stressnivået betraktelig, som igjen førte til lavere fravær fra jobb. I tillegg ble blant annet følelsen av press og demotivasjon redusert, i sammenligning med kontrollgruppen (Manas, Justo, & Martinez, 2011). Franco et al. (2010) har gjennomført en større studie hvor de undersøkte effekten av mindfulness-trening på en gruppe bestående av 68 spanske grunnskolelærere, også bestående av

kontrollgruppe. Studien viser at nivåene av psykologisk bekymring ble signifikant redusert (Weare, 2014).

Oppsummerende viser denne gjennomgangen at internasjonale studier har vist til gode resultater når det gjelder mindfulness som stressmestring i læreryrket. Det er altså gjort lignende forskning som vår studie. Selv om det eksisterer forskning på dette område i andre land, opplever vi at studien vår er relevant, fordi forskning på området er mangelfullt i norsk sammenheng.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for relevant forskning som viser at stress er et omfattende problem i læreryrket. Videre har vi tatt for oss forskning som viser at mindfulness kan være et verktøy for å redusere stress for yrkesutøvere i skolen. Dette utgjør til sammen bakgrunnen for studien, fordi det viser at mindfulness kan være en mulig løsning på stressproblemet i skolen. Studiens relevans blir gjort rede for gjennom å vise til forskning som har dokumentert gode resultater på mindfulness som stressmestring i læreryrket. Selv om forskning viser til gode resultater fra for eksempel England, er det ikke sikkert at resultatene er overførbare og at mindfulness vil ha like god effekt i et norsk skolesystem. Gjennom å søke i ulike databaser fant vi ingen systematisk forskning på feltet mindfulness som stressmestring i læreryrket, i norske skoler. Til tross for dette vet vi at mange lærere her til lands, i likhet med våre informanter bruker mindfulness for å redusere stress. Dette kommenteres forøvrig i et videointervju med lærer og fysioterapeut, Anne Sælebakke. I intervjuet med Sælebakke kommer det fram at det i dag er mange mindfulness-initiativ i Norsk skole, men at det ikke er gjennomført systematisk forskning på feltet (Sælebakke, Erfaringer med mindfulness i norsk skole, 2014). Med utgangspunkt i dette tolker vi det som om at forskning på området trengs. I neste kapittel skal vi presentere oppgavens teoretiske fundament. Dette er teorier som skal benyttes til å analysere fenomenet som studeres.

Kapittel 3: Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for begreper og teori som vi oppfatter som viktig for å forstå og utdype forskningsspørsmålet. I tillegg bruker vi begrepene og teorien når vi analyserer og drøfter datamaterialet. Teorikapittelet er delt inn i fire underkapitler: a) *skolen som organisasjon*, b) *den profesjonelle lærer*, c) *stress* og d) *mindfulness*.

3.1 Skolen som organisasjon

For å kunne svare på forskningsspørsmålet må vi få en nærmere forståelse av hva som skaper stress i skolen. I denne sammenhengen mener vi det er viktig å forstå skolen som organisasjon. Vi skal derfor i dette avsnittet redegjøre nærmere for skolen som organisasjon. Videre tar vi for oss *skolekultur*, for å forklare at skoler kan ha ulike grunnsyn som kan påvirke om det er rom for å bruke mindfulness i skolehverdagen.

Skolen handler i vesentlig grad om den enkeltes elev møte med den utfordrende kunnskapsverden, medelever og lærere (Jenssen & Roald, 2012, p. 119). I likhet med andre virksomheter må skolen forholde seg til statlige og kommunale bestemmelser om faglige standarder, personalutvikling, økonomistyring, eiendomsforvaltning og brukergruppers rettighet. Dette har tradisjonelt blitt sett på som administrasjon, adskilt fra det pedagogiske arbeidet. Nyere skoleforskning viser at slike organisatoriske forhold ved skolene virker inn på elevenes læring og lærernes yrkesutvikling (Jenssen & Roald, 2012, p. 119). For å forstå skolens virksomhet må en ha innsikt i mer enn bare det som omhandler elevene og lærernes roller, og hvilke forventninger man har til dem (Jenssen & Roald, 2012; Roald, 2012). Individene blir påvirket av organisasjonene de er med i, samtidig som individene også påvirker organisasjonene, og organisasjonen påvirkes av sine omgivelser. Slik oppstår det et samspill mellom aktørene (elever og lærere), skolen og omgivelsene. På den måten regulerer systemene hvilke handlinger som kan være mulig og ikke mulige. De skaper handlingsrom for individene som de kan utnytte (Haug, 2012, p. 16).

I melding til stortinget nr. 11 understrekes det at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Det betyr at skolen må tilrettelegge for at lærerne skal kunne lære av hverandre gjennom samarbeid, og skape en arbeidsplass der de er åpne for impulser utenfra. En lærende skole har mulighet til

å gjennomføre endring og har vilje til å hele tiden være under utvikling. Den overlater ikke ansvaret for nye satsningsområder til den enkelte lærer. Med andre ord; målet er å lære å lære, og å lære sammen. Denne læringen skal skje i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte (St.meld. nr. 11, 2008-2009).

Kort oppsummert viser denne teoretiske gjennomgangen at skolen er en kompleks og sammensatt virksomhet som kan skape stress for læreren. Som vi har gjort rede for innledningsvis i kapitlet om studiens bakgrunn og relevans, opplever lærerne i skolen stress som følge av organisatoriske forhold ved skolen. Stress kan oppstå som en konsekvens av at skolen har mange ulike aktører som skal forholde seg til hverandre. I tillegg oppstår det stress hos læreren fordi han eller hun har en mengde oppgaver som skal gjennomføres, og en rekke mål som skal nås. I denne studien ser vi også på hvordan mindfulness kan være en ressurs for å håndtere stress hos læreren i skolehverdagen, og for å belyse forskningsspørsmålet er det nærliggende å gjøre rede for skolekultur for å forstå hvordan ulike grunnsyn kan påvirke muligheten for å bruke mindfulness i skolehverdagen.

3.1.1 Skolekultur

Selv om skoler formelt sett har nokså ensartede ytre rammer gjennom lovverk og læreplaner, danner samspillet mellom lærere, elever, foreldre, skoleledere og lokalsamfunn ulike typer kulturer fra skole til skole. «En skolekultur kan defineres som de grunnsyn som hersker ved den enkelte skole. Det kan handle om verdier, normer, maktforhold, forventninger, antakelser og roller» (Bang, 1998; Berg & Wallin, 1982). Gunnar Berg (1999, p. 120), professor i pedagogikk, utdyper denne beskrivelsen slik: «Skolekultur kan generelt beskrives som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den enkelte skole».

For at en skole skal ha mulighet til å løse nye oppgaver, tilpasse seg et samfunn i endring og i tillegg ha et bevisst forhold til de oppgaver som skolen er pålagt, er det nødvendig med fokus på hvordan oppfatninger og forståelser som råder rundt om i skolen (Damsgaard 2010; Imsen 2006). For en som kommer utenfra og inn i skolen, vil man kunne merke at kulturen ”sitter i veggene” som usynlige forventninger til

hvordan arbeidet skal utføres. I tillegg kan man merke hvilke arbeidsmetoder som anses som gode, hvordan en bør forholde seg til ledelsen, holdninger til pedagogisk utviklingsarbeid og hvordan en bør møte ulike typer elevatferd (Jenssen & Roald, 2012, p. 120).

Skolekultur er i sin natur forholdsvis stabil og motstandsdyktig mot forandringer. Den fungerer i så måte som en stabilisator som holder samarbeid og konflikter, tradisjon og fornying i rimelig balanse ved den enkelte skole. Dette kan merkes i situasjoner der den eksisterende skolekoden blir utfordret, for eksempel ved innføring av nye læreplanreformer, lovendringer, nye bestemmelser om elevgruppering, eller omlegginger av rammene for lærernes arbeidsforhold (Klette, 2003; Roald, 2012). Endringer vil ofte bare bli reelt akseptert og tatt til følge ved den enkelte skole i den grad de samsvarer med skolekoden (Jenssen & Roald, 2012, p. 120).

Oppsummerende forstår vi det slik at skoler kan ha ulike skolekulturer. Noe som kan medføre at de grunnsyn som hersker på skolen kan avgjøre om mindfulness vil bli akseptert for å håndtere stress for læreren. Til nå har vi gjort rede for organisatoriske faktorer som kan bidra til stress hos lærere, men i det følgende vi redegjøre for den mangfoldige lærerrollen som for mange kan være stressende. Dette gjør vi ved å ta for oss hva det innebærer å være en profesjonell lærer.

3.2 Den profesjonelle lærer

For å besvare vårt forskningsspørsmål må vi ha innsikt i hva det vil si å være yrkesutøver i skolen, og hva det ligger i å være profesjonell lærer. Dette for å forstå hva som skaper stress for læreren. Som nevnt kan lærerens mange ulike roller, samarbeids- og arbeidsoppgaver være med på å skape stress i yrket⁵. I det følgende vil vi redegjøre for hva en samlet profesjonell kompetanse innebærer og lærerens rolle i skolen som organisasjon.

⁵ Vi har redegjort for at lærerens mange ulike roller, samarbeid og arbeidsoppgaver være med på å skape stress i yrket, i underkapittel 2.1 *Stress i læreryrket* og i underkapittel 3.1 *Skolen som organisasjon*.

For å bli en profesjonell lærer forutsetter det ifølge Erling Lars Dale (1997), professor i pedagogikk, at man er dyktig i det man gjør og har nødvendig kunnskap. Dale (1997) understreker at profesjonalitet i tillegg handler kyndighet. I dosent Hilde Larsen Damsgaards (2010) beskrivelse av en profesjonell lærer, vektlegger hun medmenneskelighet sterkt. Hun mener at det er en selvfølge at man må kunne fagene, men at en profesjonell lærer også yter rettferdighet ovenfor elevene, har en god tone med elever og kollegaer og er trygg på sin rolle og har kontroll på følelsene sine (Damsgaard, 2010, p. 40). En profesjonell yrkesutøvelse i lærerrollen krever at man klarer å ta ansvar for å se kritisk på sin egen utøvelse av yrket, sin væremåte og sin måte å møte andre mennesker på (Damsgaard, 2010). I yrker hvor man jobber med mennesker er det naturlig at medmenneskelighet stiller høyt som et krav til personlige egenskaper en lærer bør ha. En profesjonell lærer skal ikke bare ha evnen til å gjennomføre didaktisk undervisning, men også ha evnen til å se medmennesker og være dyktig i samhandling med andre. Som lærer er det ikke bare elever du skal forholde deg til, men du har flere aktører i en stor organisasjon som krever samhandling med hverandre (Damsgaard, 2010). Damsgaard (2010) nevner at det å ha egenskaper som gjør at man kan inngå i menneskemøter som gir andre vekstmuligheter, og som ikke krenker eller fratår noen deres verdighet er viktig å ha som lærer. Dette bekreftes av John Hattie (2013) som påpeker at å bygge relasjoner til elevene er svært viktig. Disse relasjonene mener han bygges gjennom at læreren evner å lytte til elevene, i tillegg til at han har omsorg, empati og en positiv ydmykhet ovenfor andre mennesker. Han påpeker også at det krever en dyktig lærer å kunne vise alle elevene at man ser deres perspektiv, for å tilrettelegge for elevenes læring (Hattie, 2013, pp. 54,186).

Oppsummerende er de mest grunnleggende kvalifikasjonene for en lærer er hans relasjonskompetanse og medmenneskelighet, i tillegg til å være oppdatert på fagkunnskaper og å være åpen for endring og utvikling. Disse kvalifikasjonene og det at læreren har mange roller, ulike arbeidsoppgaver og mange ulike aktører å forholde seg til, er alle mulige årsaker til stress i læreryrket. Til nå har vi redegjort for organisatoriske, og yrkesrelaterte forhold som kan skape stress for læreren i skolehverdagen. I det følgende skal vi gjøre rede for hva som skjer med kroppen når vi stresser, dette for å vise hvor alvorlige konsekvenser stress kan få for læren.

3.3 Stress

Begrepet stress er sentralt i forskningsspørsmålet. I tillegg tas teorien om stress i bruk når vi senere analyserer og drøfter empirien. For å forstå hvordan kroppen reagerer på stress vil vi i dette underkapitlet først definere nærmere hva stress er og menneskelig respons på stress. Videre redegjøres det for stress og det høyteknologiske samfunn. Avslutningsvis vil vi gjøre rede for utbrenthet som en konsekvens av langvarig stress.

3.3.1 Menneskelig respons på stress

Både dyr og mennesker har en stressrespons som gjør at de er i beredskap når de føler seg truet. Det vil si at mennesker har en stressrespons som fungerer som en beskyttelse og en forsvarsmekanisme som gjør at vi handler ved å flykte eller kjempe når farer truer (Egeland, 2010, p. 128). Psykologen Rebekka Egeland (2010) forklarer det slik at mennesker i stressede situasjoner øker aktivitet i et område foran i hjernen som er knyttet til korttidshukommelse, konsentrasjon, hemninger og rasjonell tankegang. Den økte aktiviteten fører til at man blir i stand til å handle raskt og effektivt, enten ved å konfrontere faren eller ved å flykte. Fordi man er for opptatt med å takle faren som truer vil evnen til å takle vanskelige sosiale eller intellektuelle oppgaver og handlinger være forstyrret under en slik situasjon (Egeland, 2010). Stressresponsen uttrykkes gjennom det såkalte sympatiske nervesystemet, og kronisk stress som blir aktivert på denne måten, er uheldig og sterkt assosiert med depresjon. Hvis man har vært stresset over lengre tid kan man få langtidsskader som kan forårsake blant annet tretthet, tap av energi og motivasjon, søvnproblemer, økt eller redusert appetitt, depresjon, infeksjoner, utbrenthet, fibromyalgi, kronisk smerte og høyt blodtrykk (Egeland, 2010, p. 130).

Det er i de siste årene forskere har begynt å forstå hvordan hormonet kortisol påvirker hjernen, og hvordan kropp og sinn blir påvirket av dette hormonet (Egeland, 2010, p. 130). Kortisol er en giftig substans for mennesker hvis det forblir i systemet over lengre tid. Det kan blant annet dempe immunforsvaret, svekke enkelte hukommelsesområder og evnen til å vurdere, vår oppmerksomhet, våre kreative evner og føre til konsentrasjonsvansker. Jobben til immunapparatet er blant annet å opprettholde balanse og beskytte oss, hvis dette apparatet dempes, står man i fare for å bli syke (Egeland, 2010).

Ifølge Kabat-Zinn (2008) har vi mer psykisk stress enn konkrete farer i dag. Dette truer vår sosial status og gjør oss slitne, bekymret og nedstemte. Negativt stress er blant de alvorligste helseproblemene i Vesten (Kabat-Zinn, 2008). Kabat-Zinn (2008) forklarer det slik at mennesker kan glemme hvordan man slår av bryteren til ”kamp- eller fluktreaksjonen”. Denne responsen er viktig for å kunne takle utfordringer i livet. Videre utdyper Kabat-Zinn (2008) at kunsten er å bruke denne forsvarsreaksjonen når man virkelig trenger den, og slå den av for å hvile mellom slagene. Dette kan forklares slik at hvis man går rundt som en opptrekksdukke som nesten alltid er skrudd opp, blir man utsatt for stadig forhøyede blodkonsentrasjoner av stresshormoner. Det kan skje over lang tid uten at man legger merke til det, som igjen fører til plutselige symptomer på stress. Dette er røde lamper som blinker for å varsle om at en alvorlig sykdom kan være under utvikling (Kabat-Zinn, 2008, p. 9). Ifølge Egeland (2010) er stress uunngåelig, men man kan velge hvordan man forholder seg til stresset. Hun hevder at vi kan velge hvordan stresset får prege oss og påvirke hverdagen (Egeland, 2010, p. 125).

Oppsummerende er stress er en naturlig del av hverdagen, men det enkelte menneske må være bevisst på å “skru av” kamp- eller fluktreaksjonen. Kunnskapen om hvordan kroppen reagerer på stress er et viktig bakteppe for å forstå hvorfor det er nødvendig å redusere stress i læreryrket. Dagens samfunn er preget av mye stress, og vi vil i det følgende ta for oss stress og det høyteknologiske samfunn.

3.3.2 Stress og det høyteknologiske samfunn

Vi lever i et høyteknologisk samfunn der mange har muligheten til å prestere noe, og der økt effektivitet og produktivitet er ansett som en nødvendighet for å kunne overleve (Egeland, 2010). Mange lever under kronisk stress over lengre tid som en konsekvens av å forsøke å henge med og imøtekomme de utallige krav og forventninger samfunnet stiller. Egeland (2010) påpeker at det å skulle tilfredsstille alle, være tilgjengelig og si ja til alt, kan bety at man må si nei til egen helse og livskvalitet. de Vibe, har som nevnt i innledningen, forsket på stressmestring. Han forklarer at en viktig årsak til opplevelse av stress i dag er en økende ubalanse mellom aktivitet og hvile, fordi samfunnet er blitt travlere. Livet er mer hektisk fordi vi blir

utsatt for flere ytre stimuli, og dagens gjøremål har en tendens til å øke. For eksempel sjekker vi epost samtidig som vi sitter i telefonen, og vi ser på tv og snakker i telefonen mens vi spiser (de Vibe, 2010). I dagens samfunn er vi blitt mer tilgjengelig til enhver tid fordi telefonen alltid er i nærheten. Dette påvirker også i stor grad lærerne fordi det forventes av mange at lærere øyeblikkelig skal kunne svare på henvendelser som angår elever, også på fritiden. På bakgrunn av dette blir skillet mellom jobb og fritid mindre (Pettersen & Øystese, 2015).

Oppsummerende ser vi at samfunnet stiller høyere og høyere krav og det er ikke til å unngå å møte stress-situasjoner i hverdagen, særlig ikke når det til enhver tid forventes at man skal være tilgjengelig. Som nevnt tidligere er stress en naturlig reaksjon på utfordringer og dukker ofte opp etter en forandring eller en hendelse som vi ikke føler vi har ressurser til å mestre. Med utgangspunkt i dette forstår vi at det er nødvendig med verktøy som kan hjelpe oss, slik at vi ikke blir ofre for stresset og risikerer å bli utbrent. Risikoen er større for å bli utbrent i yrker hvor man jobber med mennesker (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003), og i det følgende tar vi for oss utbrenthet i læreryrket.

3.3.3 Utbrenthet i læreryrket

Det finnes ingen klar definisjon på hva utbrenthet er, men utbrenthet defineres ofte som: «en langvarig arbeidsrelatert stressreaksjon, som vanligvis gir både fysiske og psykiske plager» (Kvam, 2014). Ifølge forskning betraktes utbrenthet som et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i arbeid med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). Ifølge Jennet et.al (2003) opplever alle lærere større eller mindre grad av stress i arbeidet. Som tidligere nevnt i kapittelet om stress i læreryrket, kan årsakene til stresset for eksempel være: økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforhold, disiplinproblemer, vansker i samarbeid med foreldrene, konflikter i kollegiet og bekymring eller følelse av utilstrekkelighet i forhold til elever med særskilte behov. De fleste lærere mestrer å takle slike problemer i yrkesutøvelsen, men hvis en over lengre tid ikke lykkes i å takle eller redusere stress, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 44).

Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: *fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse* (Brouwers & Tomic, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Pines & Aronson, 1988). Utmattelse karakteriseres ved kronisk opplevelse av manglende energi. For en lærer kan en slik opplevelse føre til en reduksjon av evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Konsekvensen av dette kan være at læreren prøver å takle stress med å trekke seg mer og mer tilbake fra elevene, og en konsekvens av dette kan igjen bli at læreren utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elever. En følge av alt dette kan bli *redusert ytelse*. Det vil si at lærere opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen like godt som tidligere, som igjen gjør at de mangler følelsen av at de gjør et meningsfylt arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 44). Flere undersøkelser viser at tendenser til utbrenthet hos lærere kan føre til sviktende helse, lav motivasjon for arbeidet, lavere trivsel i yrket og intensjoner om å avslutte yrkeskarrieren (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 44).

Psykiater Atle Roness og professor og psykolog Stig Berge Matthiesen (2002) peker på at det ikke bare er arbeidsbelastning som fører til utbrenthet, det finnes også utløsende årsaker i menneskets personlighet som spiller inn. De viser til demografiske faktorer som kjønn, alder, sivilstand og utdanning og verdien av personlige faktorer som ambisjoner, engasjement og selvfølelse (Roness & Matthiesen, 2002, p. 13). Roness og Matthiesen (2002) poengterer at ettersom utbrenthet er et resultat av et samspill mellom personlighet og jobb, må også den enkelte ta ansvar for å unngå å bruke seg opp. Mestringsstrategier blir her et viktig tema, og Roness og Matthiesen (2002) påpeker at mennesker må lære seg å ta vare på seg selv. En slik mestringsstrategi kan for eksempel være mindfulness, fordi forskning viser at mindfulness er effektiv stressmestringsmetode.

Oppsummerende kan læreryrket være stressende og utbrenthet kan bli en alvorlig konsekvens av langvarig stress i yrket. Årsakene og konsekvensene av stress og utbrenthet i læreryrket benyttes senere i oppgaven når vi skal analysere og drøfte empiri, og for å begrunne at det trengs en mestringsstrategi for å redusere stress i læreryrket.

3.4 Mindfulness

Hensikten med dette underkapittelet er å redegjøre nærmere for begrepet mindfulness og hvilken effekt mindfulness kan ha på mennesker. Vi har innledningsvis kort gjort rede for definisjonen av mindfulness og vist til forskning gjort på området mindfulness og stress. For å få en bedre forståelse av hva mindfulness innebærer, tar dette underkapittelet først for seg selve begrepet og vi gjør her rede for hva mindfulness er. Videre blir det gjort rede for mindfulness historisk sett og utbredelsen til Vesten. Deretter blir mindfulness gjort rede for som stressmestringsmetode. For å illustrere ytterligere hvordan mindfulness kan redusere stress, vil vi også vise til to eksempler på mindfulness-øvelser. Dette for å illustrerte hva en mindfulness-øvelse går ut på. Avslutningsvis ser vi mindfulness i et mer kritisk lys.

3.4.1 Hva er mindfulness?

Mindfulness blir i dag betraktet som en enkel, men virkningsfull metode for å blant annet redusere stress, og for å lindre psykiske og fysiske lidelser⁶. Vi har innledningsvis gjort rede for Kabat-Zinns (2015, p. 25) definisjon av begrepet mindfulness som «Det bevisste nærvær som oppstår når man med vitende og vilje og uten å dømme er til stede i øyeblikket». Kabat-Zinn (2005) beskriver mindfulness som en metode som innebærer å ta ansvar for retningen og kvaliteten på sitt eget liv, i forhold til seg selv, så vel som relasjoner til familien, jobben, omgangskretsen og hele verden. Han argumentere for at mennesker trenger mindfulness ved å peke på at vi har en tendens til å glemme at vi praktisk talt tenker hele tiden. Det vil si at man gir seg selv svært lite rom for å bare være til, fordi man kontinuerlig løper rundt og skal gjøre saker og ting. Kabat-Zinn peker på at mennesker alt for sjeldent handler bevisst, men snarere blir drevet av tanker og impulser som strømmer gjennom hodet. Mindfulness er en metode som kan bidra til at man kommer i kontakt med den man er her og nå, for å unngå å tenke, føle og handle på autopilot (Kabat-Zinn, 2005).

Anders Meland (2014, p. 30) er en av forskerne bak et omfattende prosjektet om mindfulness i høyprestasjonsyrker ved Flymedisinsk institutt i Norge. Han forklarer at det er tre viktige elementer i definisjonen av mindfulness: 1) bevisst 2) til stede 3)

⁶ Vi har gjort rede for forskning gjort på mindfulness i underkapittel 2.2 *Forskning på mindfulness*.

uten å dømme. For å klare å være bevisst til stede uten å dømme, forklarer Meland at man aktivt skal observere uten å evaluere noe av det som foregår inni eller utenfor en selv. I stedet skal man søke etter å erkjenne og akseptere virkeligheten som den er, uten å dømme den som god eller dårlig. Meland (2014, p. 30) påpeker at en slik aksepterende holdning ikke betyr at man skal godta alt som skjer, men kun erkjenne at det faktisk er sånn akkurat nå.

I dag blir mindfulness-metoden av mange forskere betraktet som todelt (Meland, 2014, p. 32). Den ene delen er *regulering av oppmerksomheten*, det vil si å øve opp en fleksibel regulering av oppmerksomheten ved å veksle mellom fokusert oppmerksomhet, og en mer altomfattende oppmerksomhet. Det handler også om å avbryte tankerekker som oppstår, ved å flytte fokuset tilbake til her og nå. Denne reguleringen av oppmerksomheten trenes opp ved å gjøre det mange kaller mindfulness-øvelser. Disse øvelsene blir også blant annet kalt mindfulness-trening, mindfulness-meditasjon og oppmerksomhetstrening. Videre i oppgaven kommer vi til å bruke begrepene vekselvis. Den andre delen av mindfulness er *holdning*. Under treningen er oppgaven hele tiden å innta en åpen, nysgjerrig og ikke-dømmende holdning overfor alt som skjer inni og utenfor en selv. Holdningsdelen innebærer altså å ha en åpen og tolerant holdning til livet. Det handler om å ikke være dømmende mot seg selv eller andre (Meland, 2014).

Oppsummerende kan man forklare at mindfulness er en holdning av å være våken og vennlig oppmerksom på det som erfarer i øyeblikket, noe som er en menneskelig egenskap som alle innehar. Samtidig har som nevnt menneskesinnet iboende tendenser til mentalt fravær, og mindfulness er en metode for å unngå dette fraværet ved å regulere oppmerksomheten mot det som skjer her og nå (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, p. 15). Mindfulness handler altså om å være våken i øyeblikket, men det handler også om hvordan man forholder seg til det man opplever. Metoden innebærer å innta et vennlig metaperspektiv som gjør den enkelte i stand til å kjenne sin egen erfaring på en måte som kan åpne opp for mer fleksible handlingsalternativer (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, p. 21). Metoden har i den siste tiden blitt svært populær i Vesten, men mindfulness er opprinnelig en gammel kontemplativ praksis som går 2500 år tilbake i tid (Johansen,

2013). I det følgende tar vi for oss mindfulness i et historisk perspektiv og videre redegjøres det for utbredelsen av mindfulness til Vesten i dag.

3.4.2 Mindfulness historisk sett og utbredelse

Mindfulness er en gammel kontemplativ praksis og tilhører de østlige visdomstradisjonen (Johansen, 2013). Det er opprinnelig en meditasjonsform (innsiktsmeditasjon) som kommer fra den såkalte Theravada-tradisjonen i buddhistiske land i Sørøst-Asia (Egeland, 2010, p. 26). Selve ordet mindfulness kommer fra det paliske ordet *sati*, som betyr *hukommelse*, men som en psykologisk faktor henviser den også til oppmerksomhet og årvåkenhet, med andre ord bevissthet (Johansen, 2013; Egeland, 2010). Buddhisme blir ofte beskrevet som en filosofi og en livsstil mer enn en religion, og mennesker med ulik religiøs bakgrunn praktiserer mindfulness-meditasjon uavhengig av religiøs bakgrunn og ideologi. Innholdet er universelt og ekskluderer ingen, derfor er det mulig for alle å la mindfulness-meditasjon bli en del av sin hverdag (Egeland, 2010, p. 27). Ifølge Kabat-Zinn (2015) har det mer med menneskenaturens sinn, enn med ideologi, tro eller kultur å gjøre.

Rammebetingelsene for mindfulness har i stor grad blitt endret på sin vei fra Østen til Vesten (Johansen, 2013). Ifølge filosof og kognitiv terapeut, Viggo Johansen (2013), har denne formen for mental trening alltid vært knyttet til visdomstradisjonene i Østen, hvor grensene mellom filosofi, psykologi og religion har vært mer eller mindre fraværende. I Vesten derimot har mindfulness siden 1970-tallet vært inkludert i en forskningstradisjon (Johansen, 2013). Det var etter at Kabat-Zinn (2015) i 1971 grunnla *The Stress Reduction Clinic* ved *Massachusetts Medical School*, at interessen for mindfulness-meditasjon ble vekket også i Vesten. Pasienter med kroniske smerter ble henvist til ham etter at tradisjonelle behandlingsmetoder ikke ga resultater. Kabat-Zinn (2015) hadde som mål å redusere stress og lindre smerte ved å hjelpe pasientene til å forholde seg til egne lidelser på en ny måte. Han utviklet som nevnt et åtte ukers kursprogram kalt Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR).

Behandlingsprogrammet er vitenskapelig dokumentert som svært effektivt, og tilsvarende mindfulness-behandlinger blir i dag brukt i flere land. Programmet er blitt tatt i bruk i mange ulike settinger, blant annet ved sykehus, i bedriftshelsetjenesten, i

ulike organisasjoner, ved coaching-virksomhet, i fengsler og utdanningsinstitusjoner, av norske jagerflypiloter, samt innen lagsport (Egeland, 2010). Siden 1970-tallet er det gjort mye seriøs forskning på effekten av mindfulness, med svært interessante resultater⁷. Forskning viser at mindfulness er svært effektivt for å redusere stress, samtidig forsterkes prosesser i hjernen som fremmer vitalitet og livsglede (Johansen, 2013). Regelmessig mindfulness-trening fører blant annet til: mindre stress, økt livsglede, emosjonell stabilitet, økt empati og vennlighet, økt konsentrasjon og oppmerksomhet, sterkere immunforsvar, lavere blodtrykk, bedre søvnkvalitet, lavere hjerterytme (Johansen, 2013). Oppsummerende kan mindfulness-trening blant annet føre til mindre stress. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan mindfulness fungerer som stressmestringsmetode.

3.4.3 Mindfulness som stressmestringsmetode

Vi har i underkapittel 3.4 *Mindfulness* gjort rede for at mindfulness som metode blir betraktet som todelt (Meland, 2014, p. 32). Den første delen er mindfulness-meditasjon som omhandler regulering av oppmerksomheten. Den andre delen innebærer at en skal ha en åpen, nysgjerrig og ikke-dømmende holdning under treningen av mindfulness. I det følgende skal vi gå mer konkret inn på hva mindfulness-meditasjon innebærer, og hvordan mindfulness kan brukes som metode for å redusere stress.

Ifølge Kabat-Zinn (2008, p. 15) handler meditasjon om å være seg selv og vite noe om hvem du faktisk er. Det dreier seg om bevisst øvelse i å være i situasjoner slik de utspiller seg her og nå, mer enn om teknikk, for som vi har sett handler mindfulness også om et holdningsaspekt. Man går inn i en prosess som utvikler nye måter å forstå seg selv og andre på. Kabat-Zinn (2008) forklarer at det skjer fordi man blir mer åpen for, og oppmerksom på alternative måter å tolke både seg selv og omgivelsene. Man blir klar over at tanker kan tolkes fra mer enn ett perspektiv, og forstår at egne tanker har flere tolkningsalternativer. Denne bevisstgjøringen kan gjøre mennesker i stand til å handle og ta valg som er i tråd med det man innerst inne mener er riktig, framfor å gå på såkalt autopilot å handle ubevisst (Egeland, 2010, p. 28). I sanskrit er

⁷ Vi har gjort rede for forskning og resultater i kapittel 2. *Studiens bakgrunn og relevans*.

meditasjon ikke et mer mystisk ord enn et ord for å være tilstede i øyeblikket. Egeland (2010) poengterer at man like godt kan kalle det trening, men uavhengig av hva man kaller det, er det snakk om avspenning og selvutvikling, basert på den sinnsroen man oppnår ved å fokusere på pusten her og nå (Egeland, 2010, p. 28). Pusten er sentral i mindfulness-trening. Meland (2014) forklarer at pusten fungerer som et anker for fokuset i meditasjonen fordi pusten er i kroppen, og kroppen er alltid i nuet. Det kan utdypes slik at pusten gir direkte tilgang til øyeblikket og situasjonen man befinner seg i når man mediterer (Meland, 2014, p. 35).

Stress påvirker både kropp og sinn. I hverdagen møter vi ulike former for stress. Det finnes fysisk, psykisk og sosialt stress, men disse oppstår vanligvis ikke uavhengig av hverandre (Egeland, 2010, p. 126). De påvirker hverandre i et gjensidig samspill, noe som betyr at hvis vi påvirker ett stressområde, vil det ha innflytelse på et annet område. Det første steget handler om å finne ut om en er under stress i utgangspunktet. Ifølge Egeland (2010) kan dette gjøres ved å meditere. Da går man inn i seg selv og kjenner på hvordan man faktisk har det. Kanskje er man ansent, har smerter eller negative tanker. Videre sier hun at det er viktig å forstå at det som oftest ikke er situasjonen i seg selv som er stressende, men hvordan vi velger å håndtere den (Egeland, 2010, p. 126). Fysiologen Claude Bernard var den første som viste til konseptet *homeostase*, som er en biokjemisk stabilitet eller reguleringsrespons som opprettholder indre balanse (Egeland, 2010, p. 125). Han argumenterte for at kroppen har en reguleringsmekanisme som er kontrollert av hjernen gjennom nervesystemet og hormonene (Egeland 2009:125). Egeland forklarer det slik at kroppen vår har en indre mekanikk som opprettholder stabilitet ved forandring. Ifølge henne betyr dette at vi har god grunn til å meditere, lytte til og stole på kroppens signaler ved stress. Likevel påpeker hun at den fysiske og psykiske balansen kan svekkes og ødelegges dersom stresset vedvarer. Blir stresset kronisk, klarer vi ikke å tilpasse oss det fordi vi ikke har nok ressurser. Vår respons på stress er derfor i stor grad avgjørende for hvor mye stress vi føler at vi opplever (Egeland, 2010, p. 125).

Det er mange måter å håndtere stress på, en av disse måtene kan altså være gjennom å styrke indre ressurser ved å meditere gjennom å gjøre mindfulness-øvelser. Ifølge Egeland (2010) kan vi da bli bedre rustet i stressede settinger fordi vi blir mer observante og fokuserte, noe som igjen gjør at vi ser ting fra flere perspektiver.

Gjennom meditasjon kan man forholde seg rolig og balansert og ikke la seg overvelde av ubehagelige følelser som sinne, hjelpsløshet, frykt og frustrasjon (Egeland, 2010, p. 126). Ved hjelp av mindfulness kan mennesker lære seg å respondere hensiktsmessig på stress, framfor å reagere uhensiktsmessig på stresset som oppstår i hverdagen. Egeland peker på en rekke negative stresssymptomer som kan reverseres ved mindfulness-meditasjon:

- Meditasjonen kan hjelpe for å identifisere feilaktig tankegang og dermed hindre mennesker i å ta uheldige valg, for eksempel ved å si til seg selv at man skal undertrykke det stresset man kjenner på kroppen, fremfor å konfrontere det.
- Meditasjon kan bidra til å skape et nytt forhold til tankene våre fordi man innser at tankene "bare" er tanker og ikke virkelighet, og på denne måten forholder man seg til stresset på en annen måte.
- Meditasjon kan gi tilstedeværelse her og nå slik at man blir værende i det som "er" uten å forsøke å endre på noe, for det å stadig ønske endring er stressende.
- Meditasjon kan gi økt selvfølelse fordi man ser at man mestrer vanskelige tider og er trygg på at man vil kunne takle utfordringer i fremtiden

(Egeland, 2010, pp. 132-133)

Ifølge Kabat-Zinn (2008) blir man med oppmerksomhetstrening klar over forskjellen mellom positivt og negativt stress. Oppmerksomhetstrening kan lære mennesker at vi faktisk har et valg og vi kan ta kontroll over den indre autopiloten som forsøker å styre livet vårt. På den måten bruker man stressenergien på en effektiv måte. Ifølge Kabat-Zinn (2008, p. 9) kan man utvikle evnen til å stoppe opp, beholde sinnsroen og oppnå balanse for å kunne takle utfordringer i hverdagen på en hensiktsmessig måte.

For å oppsummere, kontrollerer mindfulness-meditasjon graden av stress. Ved å øve på denne meditasjonsformen kan man bli forberedt på stress som eventuelt vil oppstå i fremtiden, samtidig som man blir bevisst på hvordan man responderer på stresset. På denne måten kan mindfulness som stressmestringsmetode bidra til at man utvikler hensiktsmessige måter for å håndtere stresset som oppstår (Egeland, 2010, p. 128). Det er mye man kan skrive om mindfulness, men for å forstå hva mindfulness innebærer må man kjenne hva metoden gjør med kropp og sinn. I neste punkt gjør vi derfor rede for noen mindfulness-øvelser og meningen bak øvelsene.

3.4.4 Eksempel på mindfulness-øvelse

Hensikten med å vise til mindfulness-øvelser er å illustrere hva noen mindfulness-øvelser kan innebære. Det er viktig å påpeke at øvelser kan være svært forskjellige, men vi har valgt ut to øvelser som kan være gode å prøve ut for å kjenne hvordan mindfulness kan påvirke kropp og sinn. Ved å prøve ut øvelsene kan man bedre kjenne på kroppen hvordan mindfulness kan være med på å redusere stress. Vi vil følgende vise to øvelser som er hentet fra heftet ”*Oppmerksomt nærvær for barn og unge*”, skrevet av Anne Sælebakke (2013). Den første øvelsen viser hvordan pusten kan virke stabiliserende på sinnsstemningen og redusere stress. Den andre øvelsen viser hvordan det å gå langsomt og forankret i oppmerksomheten i selve bevegelsen, kan være med på å roe ned sinnet (Sælebakke, 2013). Øvelsene kommer på neste side.

Øvelse 1: Kontakt med pusten

Sinnsstemning og pust påvirker hverandre gjensidig. Er du avslappet og tilfreds, er pusten dyp og rolig. Er du urolig eller stresset, blir pusten kortere og raskere. Når du blir oppmerksom på pusten, merker du hvordan du har det. Å hvile oppmerksomheten i pustens bevegelser kan virke stabiliserende på sinnsstemningen. Denne øvelsen har til hensikt å styrke kontakten med pusten.

«Sett deg godt til rette. Legg merke til pustens bevegelser slik de er akkurat nå, mens du puster inn og puster ut.

Legg så merke til hvordan innpust og utpust får kroppen din til å bevege seg. Hvor merker du bevegelsen tydeligst? I magen, i brystet, i nesa, eller andre steder?

Bli oppmerksom på tempoet i pustens bevegelse. Puster du lang- samt, eller puster du raskt? Er pustebevegelsen jevn eller ujevn? Legg merke til om pusten har forandret seg siden du begynte å bli oppmerksom på den. Uansett er det du kjenner godt nok som det er.

Bli oppmerksom på pausen mellom utpust og innpust, og mellom innpust og utpust. Forsøk å hvile oppmerksomheten i pausene. Pust inn – pause – pust ut – pause osv. Fortsett med dette i et par minutter».

(Sælebakke, 2013, p. 18)

Øvelse 2: Gå med oppmerksomt nærvær. Indre og ytre oppmerksomhet.

Å gå er like alminnelig som det å puste, det går nesten av seg selv, vi tenker ikke over det og legger sjelden merke til hvordan vi går. Å gå langsomt og forankre oppmerksomheten i selve bevegelsen bringer oss mer til stede i oss selv, og det roer ned sinnet. Hensikten med denne øvelsen er å bevisstgjøre noe som i utgangspunktet er helt selv- følgelig og automatisert. Den kan gjøres både innendørs og utendørs

«Vi begynner med å gå i sakte tempo. Legge merke til gåbevegelsens tre stadier: løfte opp foten, føre den fram og sette den ned. Oppmerksomheten kan enten hvile i denne bevegelsen eller i de skiftende sansefølelsene i fotsålen når vi går. Legg samtidig merke til åndedrettet. Blikket er rettet framover, vi følger foten med vårt indre blikk. Samtidig legger vi merke til vår indre holdning, hvordan sinnet reagerer på øvelsen. Hendene kan henge ned langs sidene, samles på ryggen eller foran kroppen.

Variasjon og forenkling: Gående nærværstrening er en formell øvelse som passer å gjøre i for eksempel fem–ti minutter. Samtidig er det en naturlig aktivitet å trene uformelt i løpet av dagen, for å samle seg på vei til eller fra en noe. En forenkling vil være å bare ha oppmerksomheten i føttene og i bevegelsen».

(Sælebakke, 2013, p. 29)

3.4.5 Kritisk blikk på mindfulness

Vi har i punkt 3.4.2 *Mindfulness historisk sett og utbredelse* gjort rede for hvordan mindfulness siden 1970 har blitt mer og mer populært i Vesten. På svært kort tid har det også oppstått en voldsom vekst i interessen for mindfulness i Norge. Som en følge av denne populariteten har det foregått en rekke debatter om mindfulness i norske aviser og fagtidsskrifter (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, p. 12). I disse debattene ser vi at begeistringen for mindfulness vekker en brå avvisning blant kritikere, og deres kritikk retter seg mot at mindfulness har en overdreven selvfølelsesfokusering, i tillegg til at mindfulness virker handlingslammende på mennesker (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014). For å forstå kritikken som retter seg mot mindfulness er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan populærpsykologiske begrunnelser påvirker synet på mindfulness. Videre tar vi for oss noe av kritikken som er rettet mot mindfulness den siste tiden. Dette gjør vi ved å vise til kritikk og motsvar som har kommet som en følge av kritikken.

Populærpsykologien, særlig slik en ser den i en del selvhjelpslitteratur i bøker og ukeblader, hviler på grunnantakelser som er vitenskapelig tvilsomme (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, p. 179). Den ene grunnantakelsen er at positiv tenkning kan omgjøre alle problemer til utfordringer, virkeligheten blir slik du ”tenker at den er”. En annen og nær beslektet antakelse er en betydelig overdrivelse av selvfølelsens betydning, hvor ”du bare må fortelle deg selv at du er dyktig og får det til, så blir du en vinner” (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014). Når da mindfulness lanseres som en variant av positiv tenkning og et redskap til å bedre selvfølelsen, er det tatt ut av sin meningssammenheng og blir gitt populærpsykologiske begrunnelser som mangler et teoretisk, så vel som empirisk fundament. Dette bidrar ifølge Binder, Gjelsvik, Halland og Vøllestad (2014) til at mindfulness i en del tilfeller blir oppfattet som noe useriøst. Populærpsykologiske versjoner av mindfulness bygger opp under den formen for menneskelig inautentisitet som positiv tenkning og overdreven selvfølelsesfokusering ofte assosieres med: «Bare du kjenner pusten, er til stede og tenker positivt, sier til deg selv at du kan klare det og at du er god, så får du det til, det finnes bare utfordringer, ikke problemer, og virkeligheten blir slik vi tenker at den skal bli». Dette har ifølge Binder et.al (2014, pp. 179-180) ikke noe med mindfulness å gjøre, men er en ansamling populærpsykologiske myter.

Ole Jacob Madsen, filosof og førsteamanuensis ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, fungerer på mange måter som “selvhjelps-kritikernes røst”. Han er kritisk mot mindfulness og har skrevet flere artikler og kronikker om mindfulness, samt boken: *Det er innover vi må gå* (2014). Madsen (2014) spør om mindfulness er mindless, og hevder at mindfulness er et uttrykk for en selvsentrert samtid og at mindfulness på den måten kan være direkte skadelig for samfunnet. Han hevder at mennesker ved bruk av mindfulness flykter fra virkeligheten og inn i seg selv, og lærer å godta omgivelsene i stedet for å forsøke å endre dem (Madsen O., 2014; Madsen O., 2013 A). Han forstår tankegangen i mindfulnesslitteraturen slik at den teknologiske utviklingen har ført til mer stress, og at mindfulness kan hjelpe med å stresse ned. Madsen (2014) kritiserer det han anser som grunnoppfatningen i mindfulness at vi aldri kan gjøre noe med stress, men med rett innstilling kan vi likevel komme dit vi vil. Ifølge Madsen har man da en deterministisk oppfatning om samfunnsutvikling og stress, der årsaker for stress er utenfor rekkevidden for menneskelig handling. Videre sier han: «Ingen spør hvorfor samfunnet er blitt sånn. Hvis selv barn trenger mindfulness, bør vi stille spørsmål om hvordan vi organiserer det moderne livet. De voksne bør heller lære barna at de kan påvirke verden» (Madsen O., 2013 B). Videre stiller han spørsmål til mindfulnesslitteraturen og den endringen den lover for våre indre liv. Han mener endringen ser ut til å være omvendt proporsjonal med graden av forandring den anser mulig for den ytre verden (Madsen O., 2013 B).

Enkelte kritikere (e.g., Madsen, 2014) har hevdet at mindfulness kan føre til politisk passivitet, men Binder et.al (2014) hevder at dette er en feiloppfatning – men ikke dersom en tenker på populærpsykologiske versjoner av mindfulness som bygger på menneskelig inautentisitet som positiv tenking og overdreven selvfølelsesfokusering. Binder et.al (2014) begrunner det med at en form for psykologi som oppfordrer mennesker til å overse negative følelser, fokusere på ens egne positive egenskaper og refortolker virkeligheten i utelukkende rosa nyanser, selvsagt er lite forenlig med politisk bevissthet. Videre argumenterer de for at en psykologi som går ut på å ta menneskelig lidelse på alvor, utvide perspektivet utover selvets horisont og dypt være til stede og forholde seg til virkeligheten slik den fremtrer, derimot er et meget godt utgangspunkt for å bli samfunnsmessig bevisst. «Det er når de mennesker virkelig

begynner å kjenne etter hvordan de samfunnsmessige forholdene påvirker dem, at de også kan begynne å reflektere over hva som skulle vært annerledes» (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, pp. 179-180).

Vebjørn Tveiterås (2013) skriver i en nettartikkel i Morgenbladet at han støtter Madsen fullt ut i at man bør lære barn at de kan påvirke verden, at de kan gjøre den bedre. Dette tror han både kritikere og tilhengere av mindfulness er enige om. Videre uttrykker han at forskjellen er at tilhengerne av mindfulness mener at det ene ikke utelukker det andre, heller at de forsterker hverandre (Tveiterås, 2013). Tveiterås (2013) påpeker at man først må akseptere at det er et problem til stede, før man kan gjøre noe med det og endre det til det bedre.

Både tilhengere og kritikere av mindfulness er enige om at ved å meditere blir man bevisst sine problemer. En viktig del av debatten går på hva dette innebærer, om man aksepterer eller ignorerer sine problemer? Ph.d.-stipendiatene på Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Ida Solhaug⁸ og Jonas Jakobsen⁹ (2013) har også svart på kritikken til Madsen. Solhaug og Jakobsen peker også på at aksept er stikkordet i mindfulness. De forklarer det slik at mindfulness som et redskap gjør det mulig å komme i kontakt med verden som den er, uten noe filter av motstand, unngåelse og ønsketenkning (Jakobsen & Solhaug, 2013). De hevder at poenget med mindfulness ikke er å lamme handlingslivet, men å kvalifisere det gjennom å analysere, evaluere og ta valg.

Per Einar Binder, professor ved Universitetet i Bergen og Bergljot Gjelsvik, forsker ved Oxford University, svarer på kritikken til Madsen om at mindfulness kan gjøre at man blir mindre samfunnsengasjert, ved å vise til at flere kjente politiske aktører bruker mindfulness. Dalai Lama og Thich Nath Hanh er begge svært engasjerte i samfunnsmessige spørsmål og er opptatt av gjøre endringer til det bedre for samfunnet (Binder & Gjelsvik, 2013). Binder og Gjelsvik (2013) peker videre på at

⁸ Ida Solhaug har som nevnt i innledningen, gjennomført et forskningsprosjekt for å lære psykologi- og medisinstudenter å håndtere stress ved bruk av mindfulness, sammen med De Vibe ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (Øvreberg, 2011).

⁹ Jonas Jakobsen er også universitetslektor ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. I tillegg er han Redaksjonssekretær i Norsk Filosofisk Tidsskrift (Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, u.å.)

mindfulness som livsfilosofi innebærer å se enkeltindivid i kontekst av sine relasjoner til samfunn og natur. Slik blir opplevelse av felleskap, vennlighet og solidaritet sett på som helsebringende. Solhaug og Jakobsen (2013) peker også på at empiriske undersøkelser viser til at personer som dyrker meditasjon og såkalte ”new age-praksiser”, leser politiske aviser, følger med på nyhetene og diskuterer politikk i høyere grad enn resten av befolkningen. Undersøkelsene viser også at de deltar i politiske protestaktiviteter og solidaritetskampanjer i betydelig høyere grad enn dem som ikke mediterer (Jakobsen & Solhaug, 2013). Kritikken som handler om at man blir mindre samfunnsengasjert kan altså diskuteres (Jakobsen & Solhaug, 2013).

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi redegjort for det teoretiske rammeverket oppgaven tar utgangspunkt i. Vi startet med å redegjøre for skolen som organisasjon, for å få innblikk i organisatoriske faktorer som kan bidra til stress i skolen. Videre har vi tatt for oss den profesjonelle lærer, for å belyse at lærerrollen er mangfoldig med mange aktører man skal ta hensyn til, noe som også kan føre til stress for den profesjonelle lærer. Deretter har vi gjort rede for alvorligheten av stress og utbrenthet som en konsekvens av kronisk stress, for å belyse hvor helseskadelig dette kan være. På den måten har vi gjennom teori belyst at stress er et problem og at mennesker trenger en metode for å regulere stress. Derfor har vi gjort rede for mindfulness som en metode for å redusere stress. Avslutningsvis i kapittelet har vi redegjort for kritikken som har foregått om mindfulness den siste tiden. Videre i oppgaven vil vi anvende det teoretiske rammeverket og kritikken for å analysere og drøfte hvordan mindfulness kan være en ressurs for læreren i håndtering av stress i skolehverdagen, men først skal vi redegjøre for studiens forskningsdesign.

Kapittel 4: Forskningsdesign

I dette kapitlet redegjør vi for studiens forskningsdesign. Leseth og Tellmann (2014, p. 41) beskriver forskningsdesign som en disposisjon for hvordan en skal rapportere og gjennomføre forskningen. Forskningsdesign er kort fortalt en overordnet plan for studien som angir hvilke strategier og valg man har tatt, samt metode, analyse og tolkning av funn (Leseth & Tellmann, 2014). Vi redegjør for følgende valg: 1) hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk grunnlag, 2) kvalitative metoder, herunder 3) ustrukturert intervju som metode, 4) studiens intervjuer, 5) marginalgruppe som utvalg, 6) forberedelse og gjennomføring av intervju og 7) valg av analysemetode. Analyseprosessen vil bli presentert i neste kapittel.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag: hermeneutikk og fenomenologi

Det er benyttet en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i undersøkelsen, med vekt på fortolkning. Forskningsspørsmålet er som nevnt: *Hva opplever lærere som stressende i yrket og hvordan kan mindfulness være en ressurs for lærere i å håndtere stress i skolehverdagen?*. I følge Grønmo (2004) er fenomenologi og hermeneutikk to tilnærminger som til dels er overlappende og like. Felles for tilnærmingene er at de har til mål å avdekke intensjoner og meninger til individers virkelighetsforståelse (Grønmo, 2004, pp. 372-374). På bakgrunn av dette befinner vi oss innenfor begge tilnærmingene og vi vil videre i underkapittelet gjøre rede for hvorfor.

Hermeneutikken fremhever kort fortalt betydningen av å fortolke individers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, p. 41). En hermeneutisk tilnærming legger i tillegg vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Den hermeneutiske tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2013, p. 41).

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994). Grønmo (2004, pp. 372-374) forklarer det slik at forskningen og analysen i en fenomenologisk tilnærming ser på individets opplevelser og tanker. Målet med tilnærmingen er å få innsikt i informantenes forståelsesverden.

Det som skiller tilnærmingene er blant annet at hermeneutikken legger større vekt på forskerens forforståelse, og at tilnærmingen prøver å se det individene uttrykker i en større sammenheng enn det den fenomenologiske tilnærmingen gjør (Grønmo, 2004, pp. 372-374). Med utgangspunkt i dette befinner vi oss delvis innenfor begge tilnærmingene. *Fenomenologisk* fordi forskningsspørsmålet vårt er avhengig av å få informantenes meninger, perspektiver og erfaringer knyttet til stress og mindfulness som metode for stressmestring. Vår tilnærming er også *hermeneutisk* fordi vi har brukt våre forkunnskaper om stress i læreryrket og mindfulness, når vi har tolket og drøftet informantenes erfaringer og kunnskaper omkring fenomenet. Dette har vi gjort for å prøve å forstå mindfulness som stressmestring i en større sammenheng.

4.2 Kvalitative metoder

For å svare på vårt forskningsspørsmål har vi valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Severinsen, u.å). I forskning skiller man i hovedsak mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitative metoder egner seg dersom en vil gjøre statistiske analyser av innsamlede datamateriale med mange enheter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig å ta i bruk når en skal samle inn informasjon som ikke lar seg tallfeste, men som krever analyse og tolkninger av deltakernes meninger og holdninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Når vi har valgt metode har vi som nevnt tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Vi har valgt intervju som metode fordi vi vært avhengige av nær kontakt med informantene for å få informasjon om hva som skaper stress i læreryrket, og om mindfulness som metode for å redusere stress for lærere i skolehverdagen. Dette for å kunne finne svar på forskningsspørsmålet.

4.3 Ustrukturert intervju som metode

Vi har valgt intervju som metode, fordi vi ønsket fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen, og vi ville i større grad få dette ved bruk av intervju, enn ved observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 51). Ved observasjon ville vi ikke fått innsikt i tankene til informantene, noe vi var

avhengige av siden vi har en til dels fenomenologisk studie, hvor vi skal prøve å forstå et fenomen gjennom et annet menneske.

Det å ta i bruk intervju handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har (Brekke & Tiller, 2013). Formålet med studien var å undersøke hva som skaper stress for lærere og hvordan mindfulness kan være en ressurs for å håndtere stress i skolehverdagen. Vi ønsket å få fram lærernes og rektorens erfaringer og oppfatninger ved deres bruk av mindfulness. Vi fant det hensiktsmessig å ha en samtale hvor vi kunne snakke om dette. Målet med det kvalitative intervjuet er ofte å gå i dybden på et tema (Wadel & Fuglestad, 2014, p. 219). Det bidrar til å begrense hvor mange det er mulig å intervju (Wadel & Fuglestad, 2014, p. 219)

Intervju kjennetegnes som en samtale med struktur og formål, der graden av struktur kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å innhente data til studien valgte vi å gjennomføre *ustrukturerte* intervjuer, også kalt *samtale* av Mellin-Olsen (1996, p. 24). På denne måten ønsket vi å oppnå innsikt i informantenes erfaringer ved bruk av mindfulness for å redusere stresset de opplever i skolehverdagen. Et ustrukturert intervju har åpne spørsmål rundt et på forhånd gitt tema, men spørsmålene og rekkefølgen er ikke tilrettelagt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 78). Grunnen til at vi stilte åpne spørsmål er at man har større sjanse til å få mer utfyllende svar, enn hvis informantene hadde svaralternativer de måtte velge mellom (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 79). Vi lagde en intervjuguide på forhånd (se vedlegg 1), noe som er vanlig når en gjennomfører ustrukturerte intervjuer (Larsen, 2007, p. 83). En intervjuguide er en liste med spørsmål eller stikkord som en bruker som en veiledning under intervjuet (Larsen, 2007, p. 83). Intervjuguiden bestod av spørsmål til informantene med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. I tillegg til at intervjuguiden fungerer som en veiledning under intervjuet, er hensikten også at den som intervjuer ikke skal styre intervjuet i for stor grad. Informanten skal få prate fritt i forhold til temaene som tas opp. Intervjueren skal stille oppfølgingsspørsmål og passe på at han dreier samtalen inn på det han er interessert i at informanten skal snakke om (Larsen, 2007).

4.4 Presentasjon av studiens intervjuer og informanter

I studien har vi gjennomført to intervjuer med tre informanter. En rektor og to lærere. Begge intervjuene fant sted i begynnelsen av februar 2016.

Det *første* intervjuet var et ustrukturert gruppeintervju med en rektor og en lærer fra samme barneskole. Et gruppeintervju vil si at en samler en gruppe mennesker til en samtale omkring et tema (Larsen, 2007, p. 84). I vårt tilfelle var vi to intervjuere og to informanter. Ifølge Larsen (2007) kan det være lettere for informantene å samtale om et emne når de er samlet, fordi en lettere kan få til en mulig naturlig dialog, heller enn en kunstig utspørring av enkeltpersoner. Årsaken til at vi valgte å benytte oss av en gruppesamtale var både fordi det var et ønske fra rektor, og fordi vi ønsket å fremme drøfting mellom oss og informantene. Vi fremmet gruppesamtale som forslag til rektor bevisst, fordi vi ønsket å skape en trygghet for informantene. En mulig ulempe med gruppesamtale var at informantene kan bli påvirket av sidemannens formeninger og svar, uten å fremme sine egne meninger. Vi oppfattet imidlertid informantene som selvstendige, noe som kom fram i diskusjoner og utsagn i løpet av intervjuet. Det *andre* intervjuet var et ustrukturert intervju med en lærer.

Når vi i kapittel 6 *Analyse og drøfting* omtaler rektoren og læreren i det første intervjuet, blir disse kalt "Rektor" og "Lærer A". Læreren fra det andre intervjuet blir kalt "Lærer B".

4.5 Marginalgruppe som utvalg

Strategisk utvalg er vanlig i kvalitativ forskning. I strategisk utvalg har deltakerne egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til forskningsspørsmål og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, p. 60). I vår studie har vi valgt informanter som har kunnskap om og erfaringer med mindfulness, som vi tror kan være med å belyse og svare på vårt forskningsspørsmål. En slik strategisk utvelgelse av informanter kalles marginalgruppe. Dette er en gruppe med personer som er spesielle på en måte som gjør at de kan ha spesiell verdi for forskningen (Mellin-Olsen, 1996, pp. 28-29). For å unngå å velge informanter som ikke er interessert i temaet, og dermed ikke få tak i relevant informasjon, valgte vi derfor en slik utvalgsmetode.

For å besvare forskningsspørsmålet ville vi få informasjon fra ulike aktører om deres erfaringer med bruk av mindfulness for å håndtere stress de opplever i skolehverdagen. Grunnen til at vi valgte å intervju en rektor var at vi ønsket å få inn en rektors stemme omkring hva vedkommende tror lærerne opplever som stressende i skolehverdagen. Vi ønsket også å få innsikt i hvordan rektoren mener at mindfulness kan brukes på ulike skoler for å redusere stress. Dette gjorde at vi fikk ulike “stemmer” fra ulike roller i skolen som organisasjon.

4.5.1 Tilgang til informanter

Den ene av våre to veiledere fungerte som *sponsor* for at vi skulle få tilgang til informanter. Hammersley og Atkinson (2007, pp. 88-91) forklarer sponsor som en person som har et eksisterende sosialt nettverk, basert på bekjentskap, vennskap og yrkestilhørighet. Gjennom dette nettverket gir sponsoren forskeren tilgang til informanter. På grunn av vår veileders interesse og pågående prosjekter om mindfulness, var hun del av et eksisterende sosialt og faglig nettverk som hun presenterte oss for, og slik skaffet hun oss tilgang til informanter. På den måten sikret vi oss samtidig informanter som er opptatt av, og har kunnskap om temaet, noe som dannet marginalgruppe som utvalg.

4.5.2 Formell og reell tilgang

At vi som forskere har fått formell tilgang til relevant informasjon, betyr ikke at vi uten videre har reell adgang (Wadel & Fuglestad, 2014, p. 212). Det er en prosess som blant annet omfatter hvordan vi prøver å etablere relasjoner til våre informanter. Relasjonen som utvikles mellom forskerne og informantene er viktig i et forskningsprosjekt. Gode relasjoner er viktig fordi det bidrar til bedre og mer fylldig informasjon, og muligheten for at informasjon blir holdt tilbake, blir mindre (Wadel & Fuglestad, 2014, pp. 213-214).

I forkant av det første intervjuet hadde vi en uformell samtale med rektor, som vi senere også skulle intervju. I denne samtalen fikk rektor informasjon om hvem vi var og om studien, og vi samtalte om rektors erfaringer omkring mindfulness. I tillegg lot vi rektor være med på å bestemme om vi skulle gjennomføre intervjuet av rektoren og

læreren hver for seg, eller sammen. Vi har også hatt jevnlig kontakt per e-post, både i forkant og i etterkant av intervjuet, for å skape en relasjon. Ved å møte rektor i forkant av intervjuet skapte vi en trygghet for oss og informantene. Dette gjorde at vi opplevde at vi fikk reell tilgang til informasjon i det første intervjuet. Vi merket en forskjell i det første og det andre intervjuet. I det første intervjuet, der vi på forhånd hadde skapt en relasjon til informantene, samt informert om hva vi forsket på, fikk vi bedre flyt i samtalen og kom mindre ut av tema. Slik vi ser det er dette naturlig da informantene hadde god innsikt i vår studie.

I det andre intervjuet opplevde vi imidlertid i mindre grad å ha reel tilgang. Årsaken til dette kan tenkes å være fordi vi i forkant av intervjuet ikke hadde skapt relasjon til informanten. Det var den ene av våre to veiledere som hadde kontakt med informanten, samt avtalte tid og sted. Likevel følte vi at også dette intervjuet ga oss verdifull informasjon og at informanten hadde gode refleksjoner omkring mindfulness i skolen. Sammen bidro intervjuene til å besvare forskningsspørsmålet på en utfyllende måte.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Vi har som tidligere nevnt gjennomført to intervjuer¹⁰. I det følgende tar vi for oss hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk.

Mellin-Olsen (1996, p. 32) mener lokasjonen for intervjuet vil påvirke trygghetsfølelsen til informantene, og hvor mye informantene vil bidra. Dersom informantene befinner seg i et ukjent, nytt miljø, kan dette bidra til at de blir mer tilbakeholden og nervøse, noe som kan være uheldig for samtalen. Med bakgrunn i dette valgte vi å gjennomføre det første intervjuet på informantenes ”territorium”, som var deres skole. Dette opplevde vi også førte til at vi fikk reell tilgang ettersom informantene var på ”trygt territorium”. Intervjuet varte i 40 minutter.

Det andre intervjuet fikk vi dessverre ikke gjennomført på informantens ”territorium”. Intervjuet fant sted på et møterom på vår utdanningsinstitusjon. Det foregikk i en

¹⁰ Vi har redegjort for studiens to intervjuer i underkapittel 4.4 *Presentasjon av studiens intervjuer og informanter*.

tidsramme på 40 minutter, som informanten hadde ledig, mellom et foredrag og egen undervisning på skolen læreren arbeider på. På grunn av den korte tidsrammen, fikk vi uheldigvis ikke brukt mye tid til å skape en relasjon til informanten, eller informere grundig om vår studie. Det ble knapt tid til at informanten fikk lest gjennom samtykkeskjemaet og vi fikk utvekslet noen ord, før vi måtte sette i gang med intervjuet. Dette Intervjuet tok om lag 35 minutter.

Under begge intervjuene brukte vi lydopptak, slik at vi fikk med oss hvert ord i samtalen. I tråd med Postholm (2010, p. 77) valgte vi å bruke lydopptak fordi vi ønsket å ha hovedfokus rettet fullt og helt mot informantene og vår samtale. I intervjuene foretok vi en on-line tolkning. Det vil si at samtalen ble tolket i samarbeid mellom oss intervjuere og informantene. Informantene fikk snakket uforstyrret om temaet, og når de var ferdige stilte vi oppklarende spørsmål (Mellin-Olsen, 1996, p. 35). Vi supplerte kontinuerlig med oppfølgende- og oppklarende spørsmål til deres utsagn. Ved oppfølgingsspørsmål hindret vi unødige misforståelser og mistolkninger og dette styrket *validiteten*. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2013, p. 204). Dette vil utdypes nærmere i underkapittel 8.1 *Reliabilitet og validitet*. Vi reflekterte og tolket underveis i samtalen med informantene, men det meste av tolkning og drøfting gjorde vi i etterkant i vår *personlige dagbok*, under transkriberingen og i analysearbeidet. I forskning kan det ofte være hensiktsmessig å supplere datamaterialet med skriftlige beretninger som for eksempel dagbøker fra informantene eller forskerne selv (Hammersley & Atkinson, 2007, pp. 189-190). I studien opplevde vi det ikke som nødvendig at informantene skrev dagbøker. Derimot har vi selv hatt god hjelp av våre personlige dagbøker i analyseprosessen, da de inneholder refleksjoner og tanker vi har gjort oss i etterkant av intervjuene. Analyseprosessen skal vi gjøre rede for i neste kapittel, men først skal vi ta for oss valg av analysemetode.

4.7 Valg av analysemetode

Kvalitativ analyse handler om å ta et skritt ut av konteksten for å forstå og tolke fenomenet en studerer (Leseth & Tellmann, 2014, p. 143). Grønmo (2004, p. 245) forklarer det slik at siktepunktet for kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av spesifikke forhold, eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte

samfunnsmessige sammenhenger. Videre forklarer han at de framgangsmåter som kan og bør brukes i en bestemt studie, må vurderes konkret ut fra forskningsspørsmålet, den aktuelle undersøkelsen og den særegne konteksten fra studien (Grønmo, 2004).

Når det gjelder våre framgangsmåter for analysen har det vært viktig å bruke analyseredskaper som gjør oss oppmerksom på, og som vekker og forsterker bevisstheten om eventuelle skjevheter i datamaterialet (Nilssen, 2012, p. 102). Analyseredskapene har også blitt brukt for å strukturere og sortere datamaterialet. Vi har tatt utgangspunkt i *grounded theory* og temasentrert analytisk tilnærming som analysemetode¹¹.

Hovedidéen bak *grounded theory* er å utvikle nye teoretiske idéer som har basis i datamaterialet, en induktiv tilnærming, i motsetning til å teste teorier, en deduktiv tilnærming (Nilssen, 2012, p. 79). I *grounded theory* er det tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding¹² (Nilssen, 2012). Postholm (2010, p. 91) påpeker at en rendyrket *grounded theory*-studie er fullstendig induktiv, noe som vil si at forskeren legger til side egne subjektive og individuelle teorier. Det er derfor viktig å påpeke at analysemetoden i studien er inspirert av *grounded theory*, men vår metode kan ikke direkte kalles *grounded theory*. Dette er fordi vår forforståelse har vært med på å forme analyseprosessen. Når vi søker etter å forstå noe, for eksempel en handling, et utsagn eller en hendelse, er vi avhengig av å forstå dette med bakgrunn i noe. Her kommer forforståelsen til hvert enkelt individ inn (Wadel C., 2006). Dette innebærer at vår forforståelse vil kunne påvirke forskningsprosessen og hvordan våre funn blir drøftet, analysert og fremstilt. Vår forforståelse går ut på at vi har en formening om at mindfulness kan redusere stress. I oppstartsfasen av studien vurderte vi om vi skulle melde oss på et mindfulness-kurs for å få dypere innsikt i metoden. Vi valgte å ikke gjøre dette fordi vi antok at et kurs ville kunne påvirke oss i for stor grad, slik at vi ikke ville klare å holde en viss distanse til vår personlige oppfatning av metoden. I tolkningsprosesser har vi bestrebet oss på å være bevisst vår forforståelse og møte datamaterialet med åpent sinn. I tillegg til at forforståelsen er med på å forme analyseprosessen, er ikke vår kategoriutvikling helt i tråd med *grounded theory*¹³.

¹¹ Vi gjør rede for temasentrert analytisk tilnærming i punkt 5.2.2. *Aksial koding*.

¹² Kodefasete blir gjort rede for i underkapittel 5.2 *Faser i kodingen*.

¹³ Utviklingen av kategoriene utdypes i punkt 5.2.3 *Selektiv koding*.

Ettersom vi har brukt kodefaser for å analysere datamaterialet har vi gjort en *deskriptiv* analyse. Det vil si at vi har redusert datamaterialet gjennom koding og kategorisering (Postholm, 2010, p. 91).

Det er viktig å påpeke at analysemetoder skal brukes fleksibelt og som en forlengelse av forskerens egne ferdigheter og dyktighet (Nilssen, 2012). Den kvalitative forskningsprosessen har stilt krav til oss som forskere og krevd disiplin. Vi har vært åpen for at det finnes mange muligheter i datamaterialet og oppmerksom på å endre mønstre og vaner i måten å tenke på. Vi har hele tiden vært oppmerksom på at vi ser alle detaljer i datamaterialet i sammenheng.

4.8 Oppsummering

I dette kapittelet har vi redegjort for vårt vitenskapsteoretiske grunnlag og hvilke valg vi har tatt for å designe studien. Oppsummerende er studien en kvalitativ intervjustudie med marginalgruppe som utvalg. Vi har i kapittelet også gjort rede for valg av analysemetode, og i det følgende kapittel redegjøres det for analyseprosessen.

Kapittel 5: Analyseprosessen

I dette kapittelet tar vi for oss bearbeiding av datamaterialet gjennom transkribering, koding, kategorisering og analysearbeid. Selv om vi i dette kapittelet gjør rede for analyseprosessen er det viktig å påpeke at den kvalitative analyseprosessen foregår parallelt med datainnsamlingen, men at etter hvert som studien utvikles, blir analysearbeidet en stadig mer dominerende del av prosjektet (Grønmo, 2004, p. 245). I kvalitative analyser kan en altså ikke skille ut dataanalysen som en bestemt fase i studien. Kvalitativ forskning er gjerne ikke en lineær prosess, men datainnsamlingen og dataanalysen er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010, p. 86). I analysen har vi vært avhengige av å gå fram og tilbake i prosessen, og våre personlige dagbøker har under hele den dynamiske prosessen vært viktig for vår analyse av datamaterialet.

Målsetningen med dette kapittelet er å gjøre analyseprosessen så transparent som overhodet mulig. Derfor vil vi i gi en nøye beskrivelse av vår framgangsmåte og vår bruk av analyseredskaper, noe som kan bidra til at leseren kan vurdere om funnene er troverdig og overførbare til andre kontekster (Nilssen, 2012, p. 154).

5.1 Transkribering

For å dokumentere intervjuene har vi som nent tatt i bruk lydopptak, og etter intervjuene har vi transkribert datamaterialet. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, pp. 46-51). Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, samtidig som man blir godt kjent med materialet (Nilssen, 2012). På forhånd hadde vi satt av tid til transkribering rett etter intervjuene, slik at intervjuene fortsatt var ferskt i minnet, noe som vi tror gjorde at transkriberingen gikk lettere. Dette er i tråd med det Nilssen (2012) skriver om at transkriberingen bør gjøres raskt etter intervjuet. Fra tidligere erfaringer ser vi at tiden rett etter intervjuet er viktig. Dette er fordi man sitter igjen med flere inntrykk og tanker som man ikke har fått tid til å skrive ned. Disse inntrykkene og tankene ble skrevet ned i vår personlige dagbok.

Vi transkriberte hver vår del fra lydopptakene slik at prosessen skulle gå fortere. For å sikre validiteten¹⁴ av transkriberingen leste vi sammen den ferdige transkriberte teksten, mens vi lyttet til lydopptakene for å være sikre på at vi for eksempel ikke hadde ”mistet” noen ord, sitert feil eller rett og slett manglet noe av det som ble sagt. Etter transkriberingen av intervjuene var gjennomgått startet selve analysearbeidet, som skal beskrives nærmere i det følgende.

5.2 Faser i kodingen

Vi har som nevnt i underkapittelet om valg av analysemetode vært inspirert av grounded theory da vi analyserte datamaterialet, og vi har tatt utgangspunkt i tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012). Vi vil i dette underkapittelet gjøre rede for de ulike fasene for å dokumentere hvordan vi kom fram til denne studiens funn.

5.2.1 Åpen koding

I den første fasen forsøkte vi å få mest mulig ut av datamaterialet, uten at vår forforståelse¹⁵ skulle dominere vår koding. *Åpen koding* innebærer nemlig å møte datamaterialet med et åpent sinn, altså en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2012, p. 78). Nilssen (2012) forklarer det slik at målet er å skyve forforståelsen til side og la datamaterialet tale for seg selv (Nilssen, 2012, p. 78). Vi oppdaget tidlig i denne fasen at det var vanskelig å legge all forforståelse til side, selv om vi var oppmerksomme på å ikke la det styre oss i forhold til hvilken retning vi skulle tolke materialet. I den åpne kodingen startet vi med å kategorisere ut fra ulike teoretiske begreper vi hadde lest oss opp på. Vi oppdaget fort at disse kategoriene ikke passet til datamaterialet og bestemte oss for å starte på nytt, og ble enda mer bevisst på å prøve å ikke la forforståelsen påvirke oss i for stor grad. Vi leste gjennom transkripsjonene hver for oss. Vi streket under, noterte og skrev stikkord i marginen på dokumentet. Etter dette satte vi oss sammen og diskuterte materialet og stikkordene våre, samt så etter mønstre i datamaterialet som kunne identifisere temaer. Ut fra våre

¹⁴ Vi har tidligere gjort rede for validitet i underkapitlet 4.6 *Gjennomføring av intervjuene*.

¹⁵ Vi redegjorde for forforståelse i underkapittel 4.6 *Valg av analysemetode*.

felles refleksjoner og stikkord satte vi opp en oversikt over det som vi oppfattet som våre foreløpige koder (se vedlegg 2).

5.2.2 Aksial koding

Videre i fase to, startet vi med det man i grounded theory kaller *aksial koding*. Etter den åpne kodingen satt vi igjen med en stor mengde koder. Det neste steget i analyseprosessen ble nå å se på forholdene mellom kodene og gruppere kodene i overordnede kategorier. Dette gjøres for at datamengden skal bli håndterlig (Nilssen, 2012, p. 79). Under den åpne kodingsprosessen hadde vi begynt å danne oss et bilde av hvordan kategoriene kom til å se ut og hvordan de forholdt seg til hverandre, men det var først i den aksiale kodingen at det dannet seg tydeligere kategorier. Vi klassifiserte de utsnitt av data som var kodet i kategorier, og koder som handlet om samme tema ble puttet i samme kategori. På den måten kan man si at vi gjennomførte en temasentrert analyse. En temasentrert analytisk tilnærming retter oppmerksomheten mot temaer, i motsetning til personsentrert analyse, som retter oppmerksomhet mot personer (Thagaard, 2013, p. 181). Dette innebar at vi studerte informasjon om hvert tema fra alle deltakerne, samt så på temaene på tvers av materialet og sammenlignet informasjonen for å forsøke å få en dyptgående forståelse av hvert tema. I temasentrertanalyse går man i dybde på temaer, samt ser på temaer på tvers av materialet (Thagaard, 2013). Videre i analysen fikk hver kategori et eget *temadokument*, hvor alle utsagn fra den enkelte informant som omhandlet samme tema, ble kopiert fra transkripsjonen til temadokumentet.

Ut fra våre felles stikkord, endte vi opp med fire kategorier. For å forsikre oss om at vi hadde fått med oss alt før vi skulle gå videre, leste vi gjennom transkripsjonene en gang til. Vi fant da én kategori til og endte opp med fem kategorier som utgangspunkt for den videre analysen. Kategoriene er som følge: 1. *Begrepet mindfulness*, 2. *Effekt av mindfulness*, 3. *Stressfaktorer i læreryrket*, 4. *Forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen* og 5. *Overføringsverdien med bruk av mindfulness til elever*. Disse kategoriene ble utviklet slik at vi ikke bare satt igjen med et datamateriale som beskrev og gjentok det våre informanter hadde sagt, men som heller gjorde at vi nærmet oss mer mot analytiske termer, og de teoretiske begrepene vi har gjort rede for i kapittel 3. Vi anvendte begreper som gjenspeilte temaene, der noen av kategoriene

hadde direkte referanse til forskningsspørsmålet og til temaer som er utviklet i løpet av analysen.

5.2.3 Selektiv koding

I fase tre var målsettingen å finne kjernen i datamaterialet. Nilssen (2012) forklarer selektiv koding som prosessen der forskeren prøver å finne kjernekategoriene og systematisk relatere disse til andre kategorier. Kjernekategorien representerer forskningens hovedtema, og er ifølge Glaser (2001) det grounded theory handler om. I denne fasen oppdaget vi at vår analyseprosess ikke kunne adapteres direkte til grounded theory-metoden. Gjennom denne prosessen var det vanskelig for oss å kun sitte igjen med én kjernekategori, og vi opplevde at alle de fem kategoriene var viktig for å kunne svare tilfredsstillende på forskningsspørsmålet. Vi ble bevisst på at kategoriene: ”Effekt av mindfulness” og ”Stressfaktorer i læreryrket”, var de kategoriene som ga oss de viktigste funnene i forhold til å svare på forskningsspørsmålet. Selv om disse ble oppfattet som kjernekategoriene, fant vi det uansett hensiktsmessig å analysere og drøfte alle kategoriene for å få utfyllende informasjon om flere aspekter ved bruk av mindfulness i grunnskolen.

5.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi redegjort for analyseprosessen. Vi har først gjort rede for transkribering av intervjuene, og videre redegjort for hvordan vi har analysert datamaterialet etter inspirasjon fra metoden grounded theory og temasentrert analytisk tilnærming. Gjennom analyseprosessen kom vi fram til fem kategorier som i neste kapittel skal analyseres og drøftes.

Kapittel 6: Analyse og drøfting

Gjennom analyseprosessen utkrystalliserte det seg som nevnt fem kategorier. Disse er: 1) *Begrepet mindfulness*, 2) *Stressfaktorer i læreryrket*, 3) *Effekt av mindfulness*, 4) *Forutsetninger for bruk av mindfulness* og 5) *Overføringsverdien med bruk av mindfulness til elever*. Kategoriene oppstod i kombinasjon av a) informasjon fra intervjuene og b) teoretiske begreper og rapporter fra studiens bakgrunn og relevans. Dermed har kategoriene oppstått i en kombinasjon av a) deduktiv¹⁶ og b) induktiv tilnærming¹⁷. I dette kapitlet analyserer og drøfter vi kategoriene i lys av tidligere forskning som ble gjort rede for i kapittel 2, og det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 3.

6.1. Begrepet mindfulness

Kategorien ”Begrepet mindfulness” oppstod fordi vi hadde spurt alle informantene om å definere begrepet mindfulness. Vi ønsket informasjon fra informantene, fordi vi i utgangspunktet var oppmerksom på at det finnes ulike oppfatninger og definisjoner av begrepet. Vi ville forsikre oss om at vi og informantene hadde mest mulig lik forståelse av begrepet.

Kategorien tar for seg to ulike utfordringer med begrepet og er derfor strukturert i to punkter. Den første utfordringen er at selv om informantene definerer mindfulness i tråd med teoretiske beskrivelser, har vi gjennom intervjuene fått inntrykk av at mindfulness-begrepet brukes om mye forskjellig. Dette gjør at det kan bli problematisk å skille mellom hva som faktisk er mindfulness og ikke er det, fordi noen av informantenes beskrivelser av bruk av mindfulness står i strid med teoretiske definisjoner og beskrivelse. Den andre utfordringen er at det i begge intervjuene kom fram at informantene uttrykker at mange kan ha fordommer mot selve begrepet mindfulness. Denne problematikken kom spesielt fram i intervju 2 med lærer B.

¹⁶ Deduktiv tilnærming til forskningsfeltet innebærer at forskeren har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet. Disse variablene er dessuten bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn (Postholm, 2010, p. 36).

¹⁷ Induktiv tilnærming innebærer at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Situasjonen er med på å forme studien. Samtidig er forskeren med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner fra sin egen referanseramme (Postholm, 2010, p. 26.).

6.1.1 Hva er mindfulness?

Alle informantene definerte mindfulness som *oppmerksomt nærvær*¹⁸.

Oppmerksomt nærvær, kort og greit. Fokus på pusten

- Lærer A

Jeg tenker nettopp det at du er oppmerksom der og da ... Derfor syns jeg oppmerksomt nærvær er så fint..

- Lærer B

Det ble av rektor utdypet slik:

Oppmerksomt nærvær rettet mot øyeblikket som du er i her og nå. Hensikten er det å være her, og være her til stede i øyeblikket. Det er opplevelsen av mindfulness. For det å være nær seg selv, for når du er det i øyeblikket er du nær deg selv, også er du nær den andre. For da er du oppmerksom på den andre, også er du oppmerksom på deg selv. Så den nærheten i øyeblikket her og nå er viktig!

- Rektor

Innledningsvis i intervjuene når informantene fikk et konkret spørsmål om å definere hva mindfulness var for dem, fikk vi altså like definisjoner og alle konkluderte med at det handlet om oppmerksomt nærvær. Selv om vi bare spurte om deres definisjon av begrepet en gang, ble begrepets definisjon og hva som ligger i det, diskutert og tatt opp ved gjentatte anledninger. Informantene hadde mange formeninger om at mindfulness kunne være mer enn “det boka sa det var”, som for eksempel å spille et instrument. Lærer A utdypet det slik:

Men mindfulness, det har jo jeg konkludert med da, det kan jo være flere ting. Det trenger jo ikke å vær en sånn fremmed stemme som forteller deg hva du skal gjøre og tenke. Det kan jo være at du spiller piano, og konsentrerer deg bare om det, her og nå ... Ikke gjøre noe annet. Spille fløyte, som jeg har gjort, hele livet, da puster man også gjør man det man gjør, også er man her, her og nå.

- Lærer A

En annen informant sa følgende:

Det kan jo være å kjøre bil ... Det er så deilig.

- Rektor

¹⁸ Vi har gjort rede for oppmerksomt nærvær som den norske oversettelsen av mindfulness i kapittel 1. *Innledning*. Oppmerksomt nærvær er det samme som mindfulness.

Vi tolker disse utsagnene som at mindfulness er noe mer for dem, enn det teorien sier om mindfulness som metode¹⁹. På bakgrunn av det Meland (2014, p. 30) sier om at mindfulness som metode krever aktiv observasjon, uten å evaluere noe av det som foregår inni eller utenfor seg selv, tolker vi dette som at metoden krever full oppmerksomhet på det som skjer i kropp og sinn. Meland (2014, p. 31) utdyper dette når han sier at å trene mindfulness som metode innebærer å være oppmerksomt og skjerpet overfor tanker, følelser og kroppslige fornemmelser. Meland (2014, p. 33) påpeker at mindfulness-trening er noe mer enn å bare være tilstede i nuet eller en konsentrasjonsteknikk. Dette tolker vi som at det ikke bestandig er mindfulness-meditasjon informantene benytter seg av, og at de ikke alltid trener mindfulness i den forstand vi forstår metoden ut fra teoriene. Slik vi oppfatter det er det ikke direkte mindfulness-meditasjon når informantene kjører bil eller spiller instrument, selv om de har skjerpet oppmerksomhet når de utfører disse handlingene. Når du for eksempel kjører bil eller spiller et instrument må du bruke sansene oppmerksomt rettet mot noe som skjer utenfor deg selv, altså er en ikke fokusert på følelser og kroppslige fornemmelser i den grad Meland (2014) forklarer at en bør være under mindfulness-meditasjon. Samtidig ser vi at informantene har funnet seg teknikker som gjør at de klarer å stresse ned, og de er bevisst mindfulness-holdningen. Holdningen handler om at man skal være oppmerksom i nuet, åpen, nysgjerrig og ikke-dømmende og denne holdningen vil vi senere i kategorien ”effekt av mindfulness” drøfte nærmere. Det vil si at selv om vi ikke oppfatter disse eksemplene til informantene som direkte mindfulness-meditasjon, er det viktig å påpeke at informantene, ved hjelp av mindfulness, har funnet egne teknikker for å slappe av, ha skjerpet oppmerksomhet og stoppe tankestrømmene. I 3.4.2 *Mindfulness-meditasjon og stressmestring* har vi sett at Egeland (2010, p. 28) påpeker at meditasjon dreier seg om avspenning, selvutvikling, basert på den sinnsroen man oppnår ved å fokusere på pusten her og nå. Hvis man ser på informantens oppfatning av mindfulness-meditasjon, kan man skjønne at informantene opplever at de trener mindfulness når de kjører bil eller spiller et instrument, nettopp fordi de oppnår en sinnsro når de utfører handlingene.

¹⁹ Vi har gjort rede for mindfulness som metode i punkt 3.4.2 *Mindfulness-meditasjon og stressmestring*.

6.1.2 Fordommer mot mindfulness

I begge intervjuene kom det tydelig fram at det regjerer mange fordommer mot begrepet mindfulness. Særlig ble denne problematikken diskutert i det andre intervjuet. Lærer B begrunner fordommene slik:

Det er fordi det har gått inn i en sånn saus av selvutviklingsgreier som kommer av at NÅ skal man gjøre det, så skal man ordne seg selv, og hvis du blir litt sånn så går livet bra for deg.

- Lærer B

Vi tolker dette utsagnet som at informanten peker på de samme utfordringene som blir gjort rede for i 3.4.4 *Kritisk blikk på mindfulness*. Folk som leser om mindfulness i for eksempel ukeblader eller selvhjelpsbøker får populærpsykologiske begrunnelser for bruk av mindfulness, og disse er ofte vitenskapelig tvilsomme (Binder P.-E., Gjelsvik, Halland, & Vøllestad, 2014, pp. 179-180). Det at mindfulness ofte blir framstilt som en “magisk løsning” på alle problemer en måtte ha, fører naturligvis til at mange blir skeptiske og slik kan det oppstå fordommer. Lærer B forklarer også at mange har fordommer mot mindfulness fordi begrepet er overforbrukt.

Det er vel noe med at det er engelsk og at det er overforbrukt. Ja, så derfor liker jeg oppmerksomt nærvær bedre.

- Lærer B

Vi forstår det slik at informanten i dette utsagnet mener at man bør begynne å bruke det norske begrepet for mindfulness, oppmerksomt nærvær. Når vi spurte om hvorfor informanten mente at det norske begrepet var bedre utdypet hun det slik:

Det engelske ordet på engelsk, det er kjempe godt! Men for meg er det ødelagt av alle “selvhjelps-duppedasser”.

- Lærer B

Informanten uttrykker at begrepet mindfulness i utgangspunktet er godt, og informanten mener begrepet er dekkende på engelsk, men ikke på norsk. Slik vi tolker det mener informanten at begrepet er ødelagt fordi det er overforbrukt i selvhjelpsammenhenger. Som en årsak av dette uttrykker informanten at man heller bør ta i bruk oppmerksomt nærvær og forklarer det slik:

Oppmerksomt nærvær høres veldig fint ut. Det er mange som skjønner at det trengs. De som ikke har hørt om noe annet heller, eller de som tror de vet hva mindfulness er, vil jo med en gang skjønne at oppmerksomt nærvær er noe annet enn de tror mindfulness er, men det er nettopp det det er. Det er bare det at de vet det ikke.

- Lærer B

Vi tolker dette utsagnet som at informanten mener at flere vil være åpen for å prøve mindfulness hvis de får introdusert metoden som oppmerksomt nærvær. Hun påpeker i utsagnet at mindfulness og oppmerksomt nærvær er det samme, og at man vil skjønne det når man blir kjent med metoden, men at oppmerksomt nærvær åpner flere dører. Dette fordi det er et begrep som det ikke regjerer like mange fordommer mot. I det første intervjuet fikk vi innblikk i hvilke fordommer som kan eksistere.

Nei, jeg har en venninne som er lege, og som tok meg med på mindfulness hos en buddhistisk munk som var i byen ... Så der hadde jeg mitt første skrekkslagne møte med mindfulness. Jeg var jo kjempefordomsfull: «Skal jeg sitte her med dreads og stillongs, og ringe med bjelle da eller?» Liksom (latter) ... Og puste i takt med andre, jeg bare «æææh, det går jo ikke ant ... »

- Lærer A

Dette ble sagt i sammenheng med hvordan mindfulness ble introdusert for informanten. Vi forstår det slik at fordommene som blir nevnt her er fordommer mange kan ha, fordi mindfulness kan bli sett på som veldig alternativt og mystisk. Vi har i 3.4.1 gjort rede for *Mindfulness historisk sett og utbredelse*, og vi forstår det slik at slike fordommer, som blir nevnt av lærer A, kan oppstå på bakgrunn av forbindelsen mellom mindfulness og visdomstradisjonene i Østen. Tradisjoner som er ukjent, og levemåter som er veldig ulikt fra hvordan en selv lever kan naturligvis føre til skepsis. Vi opplever at mange danner seg et bilde av hvordan de tror mindfulness er, uten å egentlig ha satt seg inn i metoden, eller vet noe om hvordan metoden brukes i Vesten i dag.

Kort oppsummert er begrepet mindfulness ikke uproblematisk. Det kan være problematisk å forklare hva det egentlig vil si å bruke mindfulness, og begrepet er problematisk fordi det regjerer mange fordommer mot mindfulness. Ifølge

informantene kan selve begrepet sette en stopper for metoden, fordi mange forbinder det med selvhjelp²⁰ og opplever mindfulness som veldig alternativt. Det er her viktig å påpeke at mindfulness ikke er en alternativ metode, men at det er en forskningsbasert metode²¹.

6.2 Stressfaktorer i læreryrket

Kategorien ”Stressfaktorer i læreryrket” oppstod fordi informantene i intervjuene gjorde rede for stressfaktorer de opplever i læreryrket. Disse stressfaktorene er viktig for å kunne svare tilstrekkelig på forskningsspørsmålet. Kategorien er omfattende og for å gjøre den oversiktlig er innholdet strukturert i fem punkter.

6.2.1 Relasjoner til mange

I likhet med rapportene til Skaalvik og Skaalvik (2013) og Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) som ble gjort rede for i underkapitlet om stress i læreryrket, kom det fram i intervjuene at det finnes mange forskjellige stressfaktorer i læreryrket. En av stressfaktorene som informantene våre nevnte var at det er mange læreren skal ha relasjoner til.

Det handler om at du skal ha relasjoner til så mange, og ta deg av alle, og møte foreldre og ta deg av dem. Ja, du kan bare tenke deg en lærer som har 25 elever, som du skal ha ansvaret for. Også har du et sett med foreldre bak der igjen som du og har ansvaret for, og skal ha informert og skal ha nådd.

- Rektor

Vi tolker utsagnet som at informanten mener det kan være krevende og stressende at læreren har så mange å forholde seg til, og skal ha gode relasjoner til. Videre kan det tenkes at det kan være krevende å skulle forholde seg til mange relasjoner, særlig fordi læreren ikke nødvendigvis kommer like godt overens med alle, selv om man forsøker å skape en god relasjon for eksempel elevene, foreldrene og kollegene. Vi ser dette i sammenheng med at utbrenthet i størst grad oppstår i omsorgsykker, som vi har gjort rede for når vi har skrevet om utbrenthet i læreryrket. Det å forholde seg til

²⁰ Vi har gjort rede for dette i punkt 3.4.4 *Kritikk av mindfulness*

²¹ Vi har gjort rede for mindfulness som forskningsbasert metode i punkt 2.2.1 *Forskning på mindfulness*.

mange relasjoner kan oppleves som stressende, og en konsekvens av dette kan bli utbrenthet. Å ha mange ulike relasjoner man skal forholde seg til innebærer også at en lærer i løpet av sin arbeidsdag, har mange roller å tre inn i. Både som lærer, kollega og lærer til en forelders barn. Som lærer kreves det hyppige rolleskifter, noe som vi tolker kan bidra til stress. I tillegg krever alle disse forskjellige rollene at man evner å se medmennesker og er dyktig i samhandling med alle.

I intervjuene kom det også fram at det kan være en stressfaktor om en fortsetter å tenke på jobben hjemme.

Noen lærere og noen sykepleiere tror jeg kan ta med seg deler av jobben hjem. Som man også blir kjempeslitet av, for da får vi jo ikke sluppet av hjemme heller, men du tenker på saker og du tenke på elevene.

- Lærer A

Utsagnet stemmer overens med funn fra undersøkelsen til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) om at det er en sammenheng mellom det å bekymre seg for elevenes utvikling og velvære, og opplevelsen av utmattelse²². Når man arbeider med mennesker kan det være vanskelig å ikke tenke på eller bekymre seg over elevene, selv når man har gått hjem fra jobb. Dette kan være fordi man for eksempel bekymrer seg for om eleven har det bra hjemme, noe som kan gjøre en lærer utslitt over tid. Dette er i tråd med resultatene i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013, p. 65), som viser at en av tre er ganske mye eller svært plaget av bekymring. Grunnen til at lærere tar med seg jobben hjem på denne måten, tror vi kan være fordi lærere er omsorgspersoner som skaper relasjoner til elevene, og dette fører selvsagt til at en ønsker det beste for sine elever. Derfor kan det være vanskelig å legge vekk tankene og bekymringene for elevene etter jobb.

6.2.2 Økt krav om å prestere

Andre stressfaktorer som ble nevnt var at læreryrket innebærer mange krav, press på å prestere og å være vellykket, samtidig som man ikke skal bli ”tatt” på noe.

Det opplever lærerne. Det kan jeg love deg at de opplever. Å være der at de prøver å være tilstede i undervisninga og sørge for å få til alt, også inni mellom så må de nå det som er der, også kommer pausen også må de springe hit, og så kommer ... Ja klart. Det er jo litt av en jobb.

²² Undersøkelsen til Mykletun, Lahn og Mykletun har vi gjort rede for i punkt 2.1.1 *Lærerkår*: 97.

- Rektor

Rektorens utsagn tolker vi som at det å sørge for at man rekker over alle arbeidsoppgaver, og mestrer disse, samtidig som at man skal klare å oppnå gode resultater, er stressende. Dette stemmer overens med det lærerne i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013, p. 56) sier om at angsten for å ikke strekke til, når arbeidet hopper seg opp, tærer på kropp og sinn. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) opplever lærere i store deler av den vestlige verden signaler om at det er en prestasjonsorientert målstruktur som er idealet, der det er elevenes resultater på prøver som teller. Dette skjer gjennom gjentakende påstander om at elevene lærer for lite i skolen, økt bruk av nasjonale og internasjonale tester og klare tendenser til at testresultatene offentliggjøres og at testene blir brukt til å sammenligne elever og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 70)²³. Vi forstår det slik at kravet om å prestere godt på tester, for så å sammenlignes, er noe mange lærere i dagens skole opplever som stressende.

6.2.3 Mange ulike arbeidsoppgaver og økende krav til dokumentasjon

I våre intervjuer ble den store og varierte arbeidsmengden innenfor stillingsbeskrivelsen nevnt som en potensiell stressfaktor i skolen. Dette gjelder både for rektoren og for lærerne. En av informantene sa følgende da vi diskuterte de varierte arbeidsoppgavene i læreryrket og det ”jaget” mange føler de opplever i yrket:

... Samtidig skal du rekke å være med på utviklingsarbeid i skolen, du skal ha foreldresamtaler, du skal ha elevsamtaler, du skal lage årsplan, du skal lage lærerplan, det er jo en kjempejobb, men en (med trykk på) fantastisk jobb. Det må jeg bare ha sagt. Det er en fantastisk jobb. Men da må du ha noen verktøy så du klarer med deg selv.

- Rektor

I dette utsagnet beskriver informanten mange av arbeidsoppgavene som fører til høyt tempo for yrkesutøver i skolen som organisasjon²⁴. Dette tidspresset som påpekes, blir gjort rede for som en av de største stressfaktorene blant lærerne i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013). Andelen lærere som utrykte at de følte et stort tidspress i

²³ Dette er en utdypelse om målstruktur, nevnt i punkt 2.1.2 *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.

²⁴ Vi redegjorde for skolen som organisasjon i underkapittel 3.1 *Skolen som organisasjon*.

yrket varierte mellom 77,2% til 94,2% (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 22). Disse funnene bekrefter både resultater fra tidligere internasjonal forskning (Lindqvist & Nordänger, 2006) og intervjuundersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012)²⁵.

I underkapittel om skolen som organisasjon har vi gjort rede for organisasjonen som en kompleks og sammensatt virksomhet, med mange ulike aktører og mange ulike arbeidsoppgaver. Vi har også gjort rede for at skolens virksomhet må forholde seg til statlige og kommunale bestemmelser om faglige standarder, personalutvikling, økonomistyring etc. (Jenssen & Roald, 2012, p. 119). Alt dette påvirker lærerens yrkesutøvelse. Vi tolker det at det ikke lengre er mulig å sette et skille mellom det pedagogiske arbeidet og det organisatoriske, som en av faktorene som fører til at lærere føler at de har en svært mangfoldig arbeidsbeskrivelse. Dette bekreftes også i rapporten til Skaalvik og Skaalvik (2013) som peker på at lærere føler at det stadig økte kravet om rapportering og dokumentering, samt mangel på autonomi i yrket oppleves som stressende. Lærerne i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) bekrefter at dagene på skolen er hektiske, og at det sjeldent er tid til å roe ned. I tillegg opplever lærerne at administrative oppgaver og dokumentasjon ”spiser opp” tiden som skulle ha gått til planlegging av undervisning. Dette stemmer overens med våre informanters ytringer, da økt krav til dokumentasjon ble nevnt som en årsak til stress og tidspress i læreryrket:

Det må dokumenteres alt som går ant ...

- Rektor

Utsagnet er i tråd med lærerne i intervjustudien til Skaalvik og Skaalvik (2012) som peker særlig på at papirarbeid, dokumentasjon, møter og stadig nye prosjekter og utviklingsarbeid tar mye tid. Dette medfører både en hektisk hverdag på skolen, og at mye av forberedelsene til undervisningen må gjøres utenfor normal arbeidstid, om kveldene og i helgene (Skaalvik & Skaalvik, 2012)²⁶. Vi tolker utsagnene til våre informanter og resultatene fra forskning, som at skolen som den komplekse og mangfoldige organisasjonen den er, skaper stress. Dette fordi organisasjonen er med på å påvirke at lærerne føler et økt tidspress og ikke rekker over alt arbeidet som skal

²⁵ Dette er en utdypelse om stressfaktorer nevnt i punkt 2.1.2 *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.

²⁶ Dette er en utdypelse om stressfaktorer nevnt i punkt 2.1.2 *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.

gjøres. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) gjør det at lærerne i større grad er underlagt nasjonale og lokale lære- og fagplaner, at hele skolen som organisasjon er avhengig av samarbeid mellom de ulike aktørene for å få planlagt og gjennomført undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 19). Det blir altså mindre frihet for den enkelte aktør i skolen til å få brukt sin kompetanse og sette sitt personlige preg på undervisningsarbeidet. At friheten til at lærere kan følge egne interesser og å gjøre det de tror på minsker, er en utvikling som ifølge lærerne i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) er med på å tappe dem for energi i stedet for å inspirere til kreativitet og ekstra ytelse.

6.2.4 Samarbeid som stressfaktor

I et av intervjuene ble samarbeid nevnt som en stressfaktor i læreryrket. Samarbeid blant lærere er viktig både for at lærere skal kunne lære av hverandre, samarbeide i utviklingsarbeid og i teamarbeid²⁷. Dersom samarbeidet ikke fungerer kan dette være en belastning for lærerne, noe som videre kan føre til langvarig stress, og i verste fall utbrenthet²⁸. Utsagnet nedenfor illustrerer hvordan vanskeligheter i kollegiet kan føre til stress i læreryrket:

I høst så var det veldig tungt en periode. Det var noen mobbesaker, og ikke minst litt sånn kollegia-vanskeligheter.

- Lærer B

Konflikter mellom lærere på team er også ifølge mange lærere som ble intervjuet i Skaalvik og Skaalviks (2013, p. 56) undersøkelse, en belastning. Videre kommer det fram at når samarbeidet ikke fungerer, skyldes det i all hovedsak ulike syn på eller uenighet om hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres, men også hvordan regler for elevatferd og håndtering av regler skal overholdes. Dette viser at belastningene ved samarbeidet i stor grad skyldes at lærerne har ulike mål, normer eller verdier som er vanskelig å forene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vår informant nevner ikke årsaker til deres kollegia-vanskeligheter, men det kan tenkes at de sannsynligvis skyldes noen lignende årsaker som nevnt ovenfor.

²⁷ Vi gjør rede for at skolen som organisasjon er avhengig av samarbeid, i punkt 3.1.1 *Skolen som sammensatt organisasjon*.

²⁸ Vi har gjort rede for utbrenthet i punkt 3.3.3 *Utbrenthet i læreryrket*.

I det overnevnte utsagnet blir også mobbesaker nevnt som en av årsakene til den tunge perioden informanten opplevde. Det er forståelig at mobbesaker kan påvirke lærerens skolehverdag, fordi det etter vår mening, kan bli en stressfaktor dersom læreren bekymrer seg over dette over lengre tid.

En annen ting som ble nevnt som stressfaktor fra en av informantene var søvnproblemer, og dette var årsaken til at informanten meldte seg på et mindfulnesskurs. I rapporten til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) blir det oppgitt at 12% av lærerne som deltok i undersøkelsen var plaget med søvnevansker²⁹, og i 3.3.1 *Menneskelig respons på stress* har vi gjort rede for søvnproblemer som en konsekvens av langvarig stress. I intervjuet forsøkte vi å finne ut om søvnproblemene kom som en følge av stress, men det visste ikke informanten. Etter vår mening kan skolehverdagen bli betraktelig tyngre og mer stressende for en lærer dersom vedkomne ikke får nok søvn.

6.2.5 Økt krav i samfunnet

Vi har til nå fokusert på hvilke faktorer i skolen som organisasjon som skaper stress. Men to av informantene pekte også på problemet utover skolen som organisasjon og utdypet at de opplevde stress som et samfunnsproblem.

Jeg tenker at det handler ikke bare om skolen, fordi hele samfunnet er preget av et slikt stress. Tenker jeg ... Også er skolen og en del av samfunnet.

- Lærer 1

I dette utsagnet bekrefter informanten at skolen som organisasjon er hektisk og stressende, men det pekes også på et større samfunnsproblem. Vi har tidligere redegjort for Egelands (2010, p. 21) refleksjoner omkring det å leve i et samfunn der mange har mulighet til å prestere noe, og der økt effektivitet og produktivitet er ansett som en nødvendighet. Hun peker på at vi i dagens samfunn forsøker så godt vi kan å henge med og imøtekomme de utallige krav og forventninger som gjør at mange lever under kronisk stress over lengre tid (Egeland, 2010). Slik vi tolker det bekrefter en av informantene dette i følgende utsagn:

²⁹ Søvnvansker som en konsekvens av stress har vi gjort rede for i underkapittel 2.1 *Stress i læreryrket*.

Stresset i jobben kan jo være at «åh jeg må bli ferdig med det her fordi jeg skal hjem og kjøre tre unger på håndballtrening og kulturskole, fotball osv.» og det er jo en del av stresset og, tenker jeg.

- Lærer 1

Vi tolker dette som at informanten her peker på at stresset, som oppstår på jobb, også kommer av at man generelt lever med høyt tempo hjemme. Stresset som oppstår i læreryrket skyldes altså ikke bare organisatoriske faktorer i skolen, det skyldes også i stor grad at man stresser ellers i hverdagen. Dette stemmer overens med det Roness og Matthiesen (2002) sier om at det ikke bare er arbeidsbelastning som fører til utbrenthet, men at for eksempel personlige faktorer også spiller inn³⁰.

Oppsummerende er læreryrket et mangfoldig yrke, med mange ulike oppgaver, der det kan forekomme mange forskjellige stressfaktorer. Våre informanter trekker fram det å ha relasjoner til mange, fortsette å tenke på og bekymre seg over jobben hjemme, økt krav om å prestere, mange ulike arbeidsoppgaver, økt krav til dokumentering, utfordrende samarbeidsforhold, søvnproblemer, mobbesaker og økt krav i samfunnet som stressfaktorer i læreryrket. Dette er stressfaktorer som også forekommer i undersøkelsene til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) og Skaalvik og Skaalvik (2013)³¹.

6.3 Effekt av mindfulness

Kategorien ”Effekt av mindfulness” oppstod ut fra at store deler av intervjuene omhandlet hvordan informantene selv bruker mindfulness, og hvilken effekt de føler de har fått av å bruke metoden. Kategorien er strukturert i to overskrifter for å gjøre drøftingen mer oversiktlig. I underkapitlet om mindfulness har vi gjort rede for hvordan mindfulness som metode gjerne blir todelt. Den ene delen dreier seg om regulering av oppmerksomheten, den andre delen handler om å ha en åpen og tolerant holdning til livet, og om å ikke være dømmende mot seg selv eller andre. I denne kategorien har vi valgt å analysere og drøfte etter denne todelingen. Det vil si at vi først har tatt for oss de effektene informantene har hatt som følge av mindfulness-

³⁰ Ulike årsaker til utbrenthet har vi gjort rede for i punkt 3.3.3 *Utbrenthet i læreryrket*.

³¹ Undersøkelsene har vi gjort rede for i underkapittel. 2.1 *Stress i læreryrket*.

holdningen. Deretter tar vi for oss effekter de har opplevd ved regulering av oppmerksomheten, altså mindfulness-trening.

6.3.1 Mindfulness-holdning

Det første som blir vektlagt av informantene er at de opplever at de har utviklet holdninger og personlige egenskaper som gjør at de føler at de er mer vennlig mot seg selv, og i møte med andre. Alle informantene vektlegger særlig at de opplever at de har økt anerkjennelse og respekt i møte med andre mennesker, i tillegg til at de opplever at de blir mer bevisst på å ha empati.

Mindfulness for meg er vennlighet ... Det å være her i øyeblikket, og være her for deg selv, da kan du bare være vennlig. Det med å anerkjenne og respektere, og på en måte kjenne på den godheten som skal være i samspillet med deg selv når du skal skape den indre roen, men som du også skal gi til dem du er nær. Det kan du bare gjøre gjennom vennlighet, anerkjennelse og respekt for de som er nær deg i det!

- Rektor

Vi tolker utsagnet slik at informanten gjennom å bruke mindfulness har opplevd å bli mer bevisst på å være anerkjennende og respekterende ovenfor andre mennesker, i tillegg til seg selv. Informantene har som nevnt tidligere i kapitlet gjort rede for at mindfulness for dem er oppmerksomt nærvær, og i dette utsagnet ser vi hvordan informanten mener det å være ”her i øyeblikket”, altså være oppmerksomt tilstede, gjør at rektoren blir mer bevisst på seg selv og relasjonene til andre. Vi tolker denne bevisstheten som viktig å ha for alle mennesker, men den er kanskje ekstra viktig å ha i læreryrket. Dette er i tråd med Damsgaard (2010) som beskriver at medmenneskelighet, evnen til å se medmennesker og være dyktig i samhandling med andre, stiller høyt som et krav til personlige egenskaper en lærer bør ha³². I forhold til utvikling av personlige egenskaper blir også økt empati trukket fram som en effekt av mindfulness.

Også det med empati, det er jo også kjempeviktig. For når du er i øyeblikket og er nær deg selv, og de andre, er du i stand til å kunne sanse den andre sine følelser og du kan sette deg inn i hva f.eks. som er ”Kari” sin sak nå, og kunne forstå hennes følelser.

- Rektor

³² At lærere bør ha medmenneskelighet har vi gjort rede for i underkapittel 3.2 *Den profesjonelle lærer*.

I utsagnet peker informanten på det å være nær seg selv og andre, ved å anerkjenne og respektere, gjør at man i større grad evner å sette seg inn i andres følelsesliv.

Damsgaard (2010) beskriver at det å ha egenskaper som gjør at man kan inngå i menneskemøter som gir andre vekstmuligheter, og som ikke krenker eller fratrukker noen deres verdighet er viktig å ha som lærer. Ved å være bevisst på å være oppmerksomt til stede og respektere og anerkjenne elevene, tolker vi ut fra informantene, at mindfulness kan være med på å styrke lærernes empati, som igjen styrker den profesjonelle lærer.

I mindfulness innebærer holdningen at man skal være åpen, nysgjerrig og ikke-dømmende³³. Når en av informantene startet på mindfulness-kurs, ble bevissthet rundt væremåte og holdning satt i fokus. I den forbindelse vektla informantens holdningsendring som den største effekten ved å bruke mindfulness, fordi metoden hadde tvunget informantene til selvransakelse. Lærer B forklarer det slik etter å ha snakket om at deltakelse på et fire-ukers kurs i mindfulness:

Altså, det blir jo selvrefleksjon og en påminnelse igjen over mitt ansvar over det hele, at jeg kan gjøre ting ... Jeg tenker det var veldig bra!

- Lærer B

Dette utsagnet kom etter informantene i intervjuet hadde fortalt om en periode i fjor høst, hvor det hadde oppstått vanskeligheter i kollegiet. Informantens opplevde effekt ved bruk av mindfulness, var økt bevissthet rundt sitt eget ansvar i denne vanskelige situasjonen. Informantene understreker at hun ikke hadde kommet seg gjennom denne perioden uten mindfulness.

Da var jeg så heldig at akkurat da gikk jeg på, jeg hadde et sånn fire-ukers kurs.. Vet du, jeg hadde ikke klart det uten ... Det er jeg helt sikkert på! Så tøft var det!

- Lærer B

Hvilke holdninger man har til andre, og hvordan man møter andre, trekker informantene fram som viktig i samtalen om samarbeid med kollegaene, og for å løse de vanskelighetene som fant sted.

³³ Mindfulnessholdningen har vi gjort rede for i underkapittel 3.4 *Mindfulness*.

For det er jo den her vennligheten i mindfulness, som kan være vanskelig noen ganger, og som man da trenger litt tid på. Jeg tror det å møte med vennlighet, uansett hva det er. Det tenker jeg var veldig nyttig.

- Lærer B

Vi tolker utsagnet som at mindfulness kan bidra til selvrefleksjon i møte med samarbeidsutfordringer, fordi man er bevisst sitt eget ansvar og velger å møte med vennlighet. Dette stemmer overens med hva Kabat-Zinn (2008, p. 25) sier om at mindfulness kan bidra til at man blir oppmerksom på å ta ansvar for retningen og kvaliteten på sitt eget liv, i forhold til seg selv, så vel som relasjoner til familie, jobb og omgangskrets³⁴. Det å ha et verktøy som gjør at man i større grad evner å se sitt eget ansvar i vanskelige situasjoner som oppstår ser vi på som viktig i et yrke hvor man jobber mye i team, slik som i skolen som organisasjon. Som nevnt blir konflikter mellom lærere nevnt som en stressbelastning i rapporten til Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 56)³⁵.

6.3.2 Mindfulness-trening

En av de andre effektene som blir belyst av informantene er at de opplever at de lettere får regulert oppmerksomheten sin. Informantene forklarer det slik at mindfulness-treningen har gjort at de i større grad klarer å være oppmerksomt til stede og får fjernet "bakgrunnsstøyen". Det vektlegges også at de i større grad klarer å avbryte negative tankerekker som oppstår. En følge av dette er at de klarer å være bedre "mentalt" til stede, og opplever at den "mentale hygien"en³⁶ blir bedre.

Det er ikke alt man rekker med, og ikke alt man får like godt til. Hvor er vi da i vår vennlighet med oss selv? Driver vi da å anerkjenner oss selv? Eller driver vi da å snakker oss selv ned? For det er det mindfulness kan hjelpe oss med. Det å skape den indre roen i kroppen og stoppe den støyen som kan fortelle oss alle de her tingene vi ikke får til på en like god måte, eller ikke mestre, eller ikke rakk. Det er fokus på det vi ikke får til, for det å snu den å være vennlig. Vennlig med seg selv og andre rundt, da anerkjenner du og, da anerkjenner du deg selv. Og det blir jo kjempeviktig i en slik lærerjobb som vi har.

- Rektor

³⁴ Vi har redegjort for meningene til Kabat-Zinn i underkapittel 3.4 *Mindfulness*.

³⁵ Vi har gjort rede for undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik i punkt 2.1.2 *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.

³⁶ Mentalhygiene vil si å opprettholde og ivareta god psykisk helse (Malt, 2009).

Det å være vennlig med seg selv, det å skjønne at man må gjøre en oppgave om gangen. Ikke kave seg så "gærlig" opp, men ta den her oppgaven her og nå, så tar jeg den neste når jeg er ferdig ... Kanskje må man gjør litt samtidig, men så puster jeg og ... Ja.

- Lærer A

Disse utsagnene tolker vi som at informantene gjennom å bruke mindfulness har fått et verktøy som gjør at de klarer å rette oppmerksomheten mot det som skal gjøres der og da, istedenfor å bruke energi og tid på å tenke på alt som må gjøres etterpå.

Læreren forklarer hvordan pusten blir brukt for å roe seg ned og for å fokusere på arbeidsoppgavene, i stedet for å la seg stresse opp over oppgaver læreren ikke får gjort noe med der og da. Dette tolker vi som en viktig egenskap å ha i læreryrket, og når man skal jobbe i en kompleks og sammensatt organisasjon som skolen. Tidligere ble effekten av mindfulness nevnt som positiv i forhold til medmenneskelighet hos den profesjonelle lærer, i tillegg vektlegges også kyndighet og dyktighet i Damgaards (2010) beskrivelse³⁷. Vi tolker at denne kyndigheten og dyktigheten innebærer at læreren trenger å ha kontroll over situasjoner og arbeidsoppgaver. Vi tenker slik at hvis man som lærer opplever at man mister kontrollen i situasjoner, både i forhold til utførte arbeidsoppgaver, undervisning og i relasjonsmøter, er det ingen god følelse. En slik følelse av å ikke lykkes vil kunne føre til stress hos læreren. I studien til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) blir det vist til at å mestre klasseromsituasjonen og elevenes læring er den viktigste bufferen mot stress og utbrenthet i læreryrket. I følgende utsagn reflekterer informanten omkring hvordan mindfulness kan styrke lærerens profesjonelle utførelsen av jobben:

I din profesjonalitet som lærer så må man jo framstå som den som har grep om både situasjonen akkurat her og nå, når man jobber med barn, eller man står i møte med foreldre osv. Og hva er det, hvordan gjør du det? Hvordan framstår du som den profesjonelle lærer? Er det det at man renner rundt og har alle papirene, ut og inn. Eller er det å ha den roen som du kan skape i deg selv med å bruke mindfulness som et verktøy i jobben din. Profesjonaliteten i læreryrket er jo å være, ta imot alle, og være vennlig mot alle, og ikke gjøre forskjell på noen. Det å anerkjenne og ha respekt for alle, og det får du gjennom å være både vennlig med deg selv også å være her og nå, rolig! Det kan være med å styrke din profesjonelle utførsel av jobben.

- Rektor

³⁷ Damsgaards beskrivelse av den profesjonelle lærer blir gjort rede for i underkapittel 3.2 *Den profesjonelle lærer*.

Vi tolker utsagnet slik at informanten peker på viktigheten av at læreren framstår som en som har kontroll over oppgavene, og som bevarer roen, selv når det ”koker” litt. For som lærer, skal man uansett om det er hektisk eller ei forholde seg til elevene, kollegene og foreldrene. Damsgaard (2010) understreker at en lærer skal ha kontroll på følelsene sine.³⁸ Rektoren peker i utsagnet ovenfor på hvordan det å klare å få ro over oppgaver, og det å klare å møte med vennlighet styrker den profesjonelle yrkesutøvelsen. Videre vil vi utdype dette med et utsagn fra lærer B:

Men jeg tenker den profesjonelle lærer, det som slår meg da, er den type øvelsen i mindfulness som går på å stopp å tenk litt. Egentlig så har det gamle amerikanske sosialkompetanse-læringsprosjektet som heter steg for steg, som finnes i mange skoler, de har to figurer. De har en ivrig hund og en rolig snegle. Og sneglen sier: «stopp og tenk». Når hunder er ivrig og vil gjøre ett eller annet, eller blir hissig eller sint. Så sier sneglen: «stopp og tenk». Og den måtte jeg tenke på når vi øvde på mindfulness i forhold til emosjoner.

- Lærer B

Læreren forklarer effekten av å få ro over oppgaver og situasjoner godt med poenget om den ivrige hunden og den rolige sneglen. Vi tolker at «stopp og tenk» er et godt ordtak for hvordan informantene viser at mindfulness kan være med på å skape ro over situasjoner. I teorikapitlet om mindfulness beskrev vi hvordan Kabat-Zinn (2008, p. 28) uttrykker at mennesker ofte har en tendens til og alt for sjeldent handler bevisst. Snarere mener han at vi blir drevet av tanker og impulser som strømmer gjennom hodene våre. Det Kabat-Zinn (2008) forklarer tolker vi som det samme som eksemplet til informanten vår om sneglen og hunden. Vi må stoppe opp og tenke over hvorfor vi handler som vi gjør, og hvorfor vi reagerer som vi gjør. Dette kan trenes opp med mindfulness³⁹.

Hvis du for eksempel blir sint, eller «ååh» du blir irritert i stemmen på noen eller sånn, for det kan man stadig bli, det kan være ett eller annet, også går man videre, også er jeg foran hele tiden, men hvis jeg nå: «HUSJ, nå må dere komme dere ut av garderoben». Vent litt, skal vi se, stopp hva gjorde jeg nå? Ikke sant. Tenke. Kjenne. Hvordan kjentes det ut i kroppen? Okei, var det nødvendig? Altså, så jeg tenker at det blikket på meg selv kan gjøre meg enda litt mer profesjonell ... Hvorfor reagerte jeg sånn, hva gjorde jeg, OI liksom. Var det greit for eleven? For meg? Burde jeg ...

- Lærer B

³⁸ Vi har gjort rede for Damsgaards beskrivelse av den profesjonelle lærer i underkapittel 3.2 *Den profesjonelle lærer*.

³⁹ Hvordan reaksjoner og handlinger kan trenes opp med mindfulness har vi gjort rede for i punkt 3.4.2 *Mindfulness som stressmestringsmetode*.

Dette utsagnet er refleksjonen til informanten rundt ”stopp og tenk”. Vi tolker refleksjonen slik at informanten mener at det å stoppe opp og roe ned av og til, har økt bevisstheten rundt hvordan informanten reagerer i ulike situasjoner. Vi forstår det dermed slik at informanten unngår unødvendige og ubehagelige situasjoner som kan føre til stress, fordi man i ettertid tenker at man ikke burde reagert slik man gjorde. På den andre siden er det viktig å påpeke at en lærer bare er et menneske, og vi mener at det er viktig å huske på at det er menneskelig å av og til la seg styre av følelser, og kanskje av og til reagere på en lite hensiktsmessig måte. Når dette er sagt opplever vi uansett at et verktøy som gjør at man blir bevisst sitt handlingsmønster og i større grad klarer å skru av ”autopiloten”, er hensiktsmessig for lærere for å unngå unødvendig stress over situasjoner eller oppgaver. Slik vi ser det handler det om å respondere hensiktsmessig, framfor å reagere uhensiktsmessig.

En annen effekt som den ene av informantene nevnte, var at det hjalp vedkommende som hadde søvnproblemer, til å sove bedre.

Jeg sov bedre akkurat når jeg var på det kurset, og litt sånn, men det går opp og ned.. Det har ikke vært sånn voldsom søvnhjelp, det har det ikke, men jeg syns det har det likevel ...

- Lærer B

Vi tolker dette som at Lærer B fikk hjelp til å sove bedre, i alle fall de ukene som kurset varte. Som nevnt i kategorien om stressfaktorer i læreryrket, forstår vi det slik at en lærer lettere kan føle seg stresset hvis vedkommende ikke får nok søvn. Dersom en ser det slik i dette tilfellet, fikk Lærer B hjelp til å sove bedre, noe som vi tenker kan være med på å forebygge og redusere opplevelsen av stress i lærerens skolehverdag.

For å oppsummere kommer det fram at mindfulness har hjulpet informantene til å utvikle holdninger og personlige egenskaper som gjør at de i større grad er bevisst på å møte mennesker med økt anerkjennelse, respekt og empati. Gjennom disse holdningene og egenskapene kan mindfulness hjelpe lærere til å skape og opprettholde gode relasjoner til elever, kolleger, skoleledelsen og foreldre. Samtidig kan mindfulness gjennom disse holdningene og egenskapene også hjelpe lærere til å samarbeide bedre med alle disse partene, og på den måten forebygge konflikter som

skaper stress i læreryrket. Vi har også sett at mindfulness kan bidra til økt selvinnsikt, og slik hjelpe lærere til å løse konflikter og dermed redusere stress i læreryrket. Informantene vektlegger også hvordan mindfulness fungerer som et verktøy for dem for å redusere stress som de opplever kan oppstå i skolen som organisasjon. Mindfulness hjelper dem med å stresse ned fordi de lettere klarer å ”tømme hodet” når de kjenner seg stresset. I tillegg klarer de lettere å legge vekk negative tanker om for eksempel arbeidsoppgaver de ikke har rukket å gjøre. Vi har i 3.3.3 *Utbrenthet i læreryrket* gjort rede for hvordan Roness og Matthiesen (2002) peker på viktigheten av at mennesker lærer å ta vare på seg selv ved hjelp av mestringsstrategier. Ut fra effektene som er nevnt i denne kategorien tolker vi at informantene våre har fått en mestringsstrategi i mindfulness, og at denne strategien gjør at de i mindre grad opplever stress.

Selv om vi til nå har sett at informantene opplever at mindfulness hjelper dem til å redusere og forebygge stress i skolehverdagen, kom det fram at de hadde noen tanker om forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen. I neste avsnitt vil vi analysere og drøfte dette.

6.4 Forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen

I løpet av intervjuene kom det fram at alle informantene hadde formeninger om hva som måtte til for at mindfulness skulle kunne brukes for å redusere stress hos lærere. I den anledning oppstod kategorien ”Forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen”. I begge intervjuene ble det ved gjentatte anledninger understreket at mindfulness er noe man må ville selv, og ikke bli påtvunget fra for eksempel skoleledelse.

Det må være opp til den enkelte lærer å ville gjøre (å bruke mindfulness). Men man kan gjøre det overkommelig for andre som kan bli interessert.

- Rektor

I dette utsagnet pekes det på at rektoren ikke vil implementere mindfulness som et verktøy alle lærerne *må* bruke for å redusere stress. Rektoren uttrykker at man heller kan presentere mindfulness som et verktøy og så får det være opp til hver enkelt om de vil bruke det eller ikke.

Vi er forskjellig, og jeg har ingen tro på at jeg i løpet av 2016 skulle fått hele personalet til å drive på med mindfulness sammen. Det tenker jeg at ikke kan være et mål i seg selv ... Men vi kan gi de det verktøyet. Det er jo hele poenget, det å legge til rette for det verktøyet, sånn at du kan bruke det verktøyet hvis du kjenner at det trenger jeg. Og du vet hvor du finner lydfilen, og du vet hvor du finner mer ut om det. Det tenker jeg er viktig.

- Rektor

Rektoren har allerede introdusert mindfulness som et verktøy for sitt personale, og tatt dem med på forelesning om mindfulness på Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet. Rektoren har slik gitt lærerne innføring i hva mindfulness innebærer, men videre har det vært opp til hver enkelt lærer å avgjøre om de vil bruke metoden. Rektoren har selv hatt gode erfaringer med bruk av mindfulness, og vi tolker dette som at vedkomne vil dele disse gode erfaringene. I tillegg til å ta med lærerne på forelesning har rektor gitt lærerne tilgang til lydfiler med mindfulness-meditasjon som de kan bruke hvis de føler at de trenger hjelp til å mestre den hektiske lærerhverdagen. Vi oppfatter at rektoren, ved å ta de ansatte med på mindfulness-forelesning og ved å gi dem tilgang til å bruke mindfulness, viser seg som en engasjert leder som ønsker det beste for sine kolleger. Samtidig er rektoren oppmerksom på at verktøyet ikke passer for alle. Dette er i tråd med de andre informantenes uttalelser om forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen.

I skolen som lærende organisasjon oppfordres de ansatte til å nyttiggjøre seg av den kunnskapen som allerede finnes i skolen. Rektor har i dette tilfellet brukt egen kunnskap og erfaringer omkring mindfulness for å gi sine ansatte et verktøy vedkommende selv har opplevd som nyttig. Selv om det er ønskelig at yrkesutøvere i skolen skal kunne lære av hverandre og at man skal skape en arbeidsplass som er åpne for impulser utenfra, kom det som nevnt klart fram i intervjuene at alle informantene er enig i at mindfulness er noe som må brukes frivillig. Dersom det blir påtvunget tolker vi at det kan oppstå aggresjon mot mindfulness.

Hallo enda en sånn trend som skal inn, også skal vi måtte (bruke tid på dette) ... Fordi mindfulness er noe man må ville selv Ehm ... utfordringer (med bruk av mindfulness) i skolen handler veldig mye om holdninger ...

- Lærer B

Selv om læreren i utsagnet ovenfor selv har gode erfaringer ved bruk av mindfulness, understreker vedkommende viktigheten av frivillighet og hevder at hvis mindfulness

skulle blitt implementert som et utviklingsprosjekt på skolen, ville nok mange vært skeptiske, inkludert vedkommende selv. Dette uttrykker læreren at i stor grad har med holdninger å gjøre, og viser da til at mange kanskje har en negativ holdning til mindfulness.

Jeg tenker at mindfulness, altså hvis noen hadde sagt til meg at jeg skulle begynne med noe sånt, jeg hadde steilet. Jeg hadde steilet, og med rette! Altså det er virkelig opp til en selv hva en vil gjøre av sånne ting. Men man kan presentere det som et redskap.

- Lærer B

I hvert fall på min skole i dag, så er ikke det noe som vi liksom kan begynne med for stort om. Det må være opp til den enkelte lærer å ville gjøre det.

- Lærer B

Vi tolker de to overnevnte utsagnene som at muligheter ved bruk av mindfulness også i stor grad handler om hvilke oppfatninger og forståelser som råder rundt om i skolen, altså skolekultur⁴⁰. Skolekulturen vil sannsynligvis kunne ha innvirkning på hvordan en eventuelt introduksjon av mindfulness som verktøy ville blitt mottatt på skolen. Dersom det er en arbeidsplass der de er åpne for impulser utenfra og ser nytteverdien ved mindfulness som verktøy, er det nok mer sannsynlig at et kurs eller en forelesning om bruk av mindfulness som stressmestringsmetode ville blitt akseptert. På en skole hvor dette verktøyet ikke stemmer overens med de grunnsyn og verdier som regjerer, ville det blitt utfordrende å introdusere mindfulness. Vi har forståelse for at noen kan være skeptisk og kritisk til en metode som mindfulness, hvis man ikke har innsikt i hva mindfulness innebærer.

En annen forutsetning som ble interessant å diskutere, var hvilken kunnskap omkring mindfulness som metode, lærerne må ha for at verktøyet skal kunne brukes for å redusere stress. Det kom fram i intervjuene at informantene hadde ulike bakgrunn og forutsetninger for å bruke mindfulness. En av informantene hadde gjennomført et systematisk fire-ukers kurs i mindfulness, samt et kurs for viderekommende med fordypelse i metoden. De to andre informantene hadde kun fått en innføring i metoden gjennom et foredrag, for så å ha utforsket den nærmere på egenhånd. Selv om informantene har ulike erfaringer med mindfulness, bruker alle metoden i hverdagen sin, noen mer strukturert enn andre. I 3.4.1 *Mindfulness historisk sett og utbredelse*

⁴⁰ Skolekultur har vi gjort rede for i punkt 3.1.2 *Skolekultur*.

har vi gjort rede for effektene av regelmessig mindfulness-trening. Vi tolker teorien omkring mindfulness som at metoden krever innsats og at treningen bør foregå daglig for best mulig effekt. Dette står i kontrast til hvordan informantene forklarer at de bruker mindfulness. Av våre informanter peker begge lærerne på at de i hovedsak bruker mindfulness-meditasjon når de selv føler seg stresset, og at de ikke trener eller bruker mindfulness hver dag. Rektoren forteller derimot at mindfulness-meditasjon ofte blir brukt. Noe som er interessant er at det gjennom disse utsagnene kom fram at Lærer B bruker mindfulness oftere enn vedkommende selv hadde tenkt over:

Samtidig, det jeg har gjort etter dette (kurset) er at det hender nå, som det aldri hendte før, er at jeg enten stopper midt i gangen, eller setter meg ned og bare, «trekker pusten», trekker pusten og tenker: «åååh, oooh ... ned til tærne».

- Lærer B

Etter dette utsagnet spurte vi henne om ikke det hun gjorde da var mindfulness og hun bekreftet dette:

Ja litt, fordi da er jeg oppmerksom på det ... Ja.. jo, så når dere sier det, så bruker jeg det faktisk litt, men jeg bruker det ikke systematisk..

- Lærer B

Vi finner det interessant at informantene opplever så god effekt, når de selv sier at de ikke praktiserer metoden regelmessig. En av årsakene til dette kan være at informantene har fått et verktøy for å redusere stress, og som de kanskje bruker mer enn de tror. Det er også interessant at informantene har så god effekt av mindfulness, selv om det kun er en av informantene som har deltatt på et systematisk mindfulness-kurs. Slik vi tolker det er det fordi informantene har satt seg godt inn i metoden på egen hånd, og at de i hverdagen tar med seg holdningene som mindfulness innebærer. Vi tolker dette som at det ikke er en forutsetning at man har et åtte ukers kurs i mindfulness for å kunne ha effekt av metoden. Dette er fordi vi ser at effektene informantene viser til gjør at de har funnet et verktøy som reduserer stress i deres hverdag, uavhengig av kurs eller ikke.

6.5 Overføringsverdien med bruk av mindfulness til elevene

I studien har formålet vært å få mest mulig innsikt i hva som skaper stress for lærerne, og hvordan informantene bruker mindfulness for å redusere stress i sin yrkesutøvelse,

men både rektor og lærerne har også vært opptatt av overføringsverdien ved bruk av mindfulness til elevene. Kategorien ”overføringsverdien med bruk av mindfulness til elevene”, oppsto dermed ut fra at informantene hadde mange tanker om hvordan mindfulness kunne ha positiv effekt for elevene. Med det til grunn, synes vi det sier mye om lærernes medmenneskelighet at de alltid teker på elevenes beste. Å tenke på det beste for elevene ser vi at informantene gjør ved å hele tiden se overføringsverdier ved bruk av mindfulness for elevene.

Det ble nevnt en rekke positive faktorer ved å bruke mindfulness med elevene, og gode effekter elevene kunne få av det. Det ble nevnt at mindfulness ikke bare kunne hjelpe de voksne i skolen med å stresse ned, men også elevene. En av informantene reflekterer slik:

Ett er at du skal redusere ditt eget stress, og du skal klare å være tilstede her og nå. Men hvis vi kikker litt høyere opp, og kikker opp utover samfunnet, så er det jo et samfunnsproblem. Sånn som vi lever i dag. For vi får psykiske vansker og problemer, unge jenter og gutter. For kravene og forventningene til oss er så høye. Og vi skal nå så langt, og det stresset begynner faktisk veldig tidlig for noen. Og kunne ta det (mindfulness) med seg, og kunne lære det, tenk om man kunne lært barn mindfulness fra barndomsalderen. Det hadde vært fantastisk.

- Rektor

Vi har i 3.3.2 *Stress og det høyteknologiske samfunn* gjort rede for at samfunnet stiller høye krav til at vi skal prestere og nå langt⁴¹, enten det er på skolen, i arbeidslivet, på hjemmefronten, i idrett eller andre arenaer. Informantene uttrykker at det er naturlig at elevene også kan kjenne på dette presset og de kravene som stilles til dem. Dette kan for eksempel være at de skal gjøre det bra på skolen, være sosialt aktiv, prestere godt i for eksempel fotball, samtidig som de skal være flinke til å hjelpe til hjemme. Dermed kan det være naturlig å tenke at også elevene trenger et rom for å puste i deres hverdag, og alle informantene tror at mindfulness kan hjelpe elevene til dette.

To av informantene mente at elevene kan bli roligere når de har en rolig lærer. Disse to informantene pekte også på at en positiv effekt av å bruke mindfulness med elevene er at man kan få en roligere og tryggere elevgruppe. Informantene reflekterer over dette i følgende utsagn:

⁴¹ Vi har gjort rede for at samfunnet stiller stadig høyere krav i punkt 3.3.2 *Stress og det høyteknologiske samfunn*.

Jeg tror at jeg får elever som er tryggere på hverandre, jeg kan ikke si at dem blir roligere som sådan, det tror jeg kanskje egentlig ikke ... Men der og da, ja ... I den stunden rundt. Og ved å bruke mindfulness-øvelser med elevene, ska det litt mer til før de sier noe stygt til en medelev. Det kan også brukes, tenker jeg, hvis det virkelig trengs ... «Sukker, nå var det mye styr, vet du nå skal vi ta og slappe av litt» ...

- Lærer B

Når man bruker mindfulness sammen med elevene, reduserer man jo samtidig sitt eget stress for man får jo en roligere elevgruppe, man får en mer oppmerksom elevgruppe. Man blir også bedre kjent med dem for man får flere verktøy for å skjønne at okei, hva gjør jeg med han "Per" når han er sånn og sånn ... Jo da skjønner man mer av den elevene.

- Lærer A

Vi tolker lærernes utsagn slik at de mener at dersom lærere bruker mindfulness sammen med elevene påvirker dette både elevene og læreren positivt. Dette fordi elevene selv blir roligere og mer oppmerksom, og fordi læreren får en roligere elevgruppe, samt hjelp til å bli bedre kjent med og forstå elevene bedre. Vi tolker det slik at dersom dette er en effekt av å bruke mindfulness sammen med elevene, kan mindfulness på den måten hjelpe læreren til å forbedre sine relasjoner til elevene og på den måten bli en mer profesjonell lærer. I tillegg kan læreren få innsikt i hvordan de kan håndtere elevene når de for eksempel utagerer, fordi læreren skjønner hvorfor eleven reagerer slik eleven gjør. Det kommer også fram at informantene ser at mindfulness kan hjelpe elevene til å trene opp konsentrasjonen, og at det kan bidra til å styrke det sosiale miljøet fordi elevene får økt vennlighet ovenfor hverandre. Elevene er avhengig av konsentrasjon for å lære, og ved å trene konsentrasjon vil en ha lettere for å lykkes i skolen, utdanning og arbeidslivet. Det kan tenkes at dersom mindfulness kan bidra til å styrke det sosiale miljøet i klassen, kan dette bidra til et bedre klasse- og læringsmiljø. Til syvende og sist kan dette i så tilfelle, ha en stor påvirkning på elevenes læringsutbytte

Som vi har sett i 3.3.3 Utbrenthet i læreryrket, er ofte konsekvensene av stress og utbrenthet at læreren takler stresset med å trekke seg mer og mer tilbake fra elevene, og en konsekvens av dette kan igjen bli at læreren utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elever. Hvis læren har en mestringsstrategi som gjør at de takler stresset som oppstår i skolehverdagen, er det mindre sjanse for at elevene får en lærer som har negative eller kyniske holdninger til dem. Ut fra det tolker vi at elev- lærerrelasjonen vil bli styrket.

6.6 Oppsummering av funn

Gjennom intervjuene har vi fått innblikk i informantenes forståelse av hva mindfulness innebærer, og hvordan de benytter seg av metoden for å redusere stress i sin skolehverdag. Informantene tar i bruk De Vibes (2010) oversettelse som er *oppmerksomt nærvær*, når de forklarer hva mindfulness er, men i løpet av intervjuene kom det også fram at mindfulness ble brukt om veldig mye forskjellig. Dette kan medføre at det blir vanskelig å skille mellom hva som faktisk er mindfulness, og hva som ikke er det. For eksempel var det to av informantene som tolket mindfulness til å være å spille instrument eller kjøre bil. Ifølge informantene er dette fordi de gjennom å spille instrument eller kjører bil, opplever en dyp oppmerksomhet, kontroll over tankestrømmene og tilstedeværelse i nuet. Informantene tar ikke i bruk mindfulness-meditasjon regelmessig, men slik vi forstår det har de funnet seg teknikker som gjør at de klarer å stresse ned, ha skjerpet oppmerksomhet, stoppe tankestrømmene og lever etter mindfulness-holdningen. Selv om informantene ikke tar i bruk mindfulness-meditasjon like ofte som forskning anbefaler⁴², kommer det altså fram at informantene har funnet seg teknikker som bidrar til å redusere stress i deres skolehverdag.

I studien kom det fram at informanten mener at mange kan ha fordommer, både mot mindfulness som metode, og selve begrepet mindfulness. Noen av årsakene de trakk fram var at begrepet er engelsk og overforbrukt i selvhjelpssammenhenger. Til tross for at også en av informantene selv har hatt fordommer mot mindfulness, forsvant disse etter at hun selv opplevde positive effekter ved å ta metoden i bruk.

Studiens funn bekrefter det som kommer fram i undersøkelsene til Skaalvik og Skaalvik (2013) og Mykletun, Lahn og Mykletun (1998), at læreryrket er et mangfoldig yrke, med mange ulike oppgaver, der det kan forekomme mange forskjellige stressfaktorer. Informantene trekker fram det å ha relasjoner til mange, fortsette å tenke på og bekymre seg over jobben hjemme, økt krav om å prestere, mange ulike og krevende arbeidsoppgaver, økt krav til dokumentering, samarbeidsforhold og kollega-vanskeligheter, søvnproblemer, mobbesaker og økt krav i samfunnet som stressfaktorer i læreryrket. Dette er stressfaktorer som også

⁴² Vi har gjort rede for at mindfulness-treningen bør være regelmessig i punkt 3.4.1 *Mindfulness historisk sett og utbredelse*.

forekommer i undersøkelsene til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) og Skaalvik og Skaalvik (2013). Funnene i vår studie viser i likhet med resultatene i Skaalvik og Skaalviks (2013) undersøkelse, et behov for å redusere stress hos lærerne, både av hensyn til lærerne selv og av hensyn til elevene og kvaliteten på undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 65). Som nevnt i teorikapitlet kan langvarig stress forårsake blant annet tap av energi og motivasjon, depresjon og utbrenthet. Dersom lærere over lengre tid ikke lykkes i å takle problemer som nevnt ovenfor eller å redusere stress, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 44). Utbrenthet er et resultat av et samspill mellom personlighet og jobb, og fordi man kan velge hvordan stresset får påvirke oss og vår hverdag, må også den enkelte ta ansvar for å unngå å bruke seg opp (Roness & Matthiesen, 2002; Egeland, 2010, p. 125). En av våre informanter foreslår at lærere må ha noen verktøy for å klare med seg selv, noe som vi tolker som å være i tråd med det Roness og Matthiesen (2002) skriver om mestringsstrategier⁴³. Slik vi tolker det kan mindfulness være en form for mestringsstrategi for å lære å ta bedre vare på seg selv.

Gjennom intervjuene kom det fram at informantene merker positive effekter av mindfulness. Noen av de effektene de opplevde er at de har utviklet holdninger og personlige egenskaper som gjør at de i større grad er bevisst på å møte mennesker med økt anerkjennelse og respekt, som igjen fører til økt empati. Slike holdninger og personlige egenskaper er viktige egenskaper for en lærer når læreren skal skape og opprettholde gode relasjoner til andre i deres skolehverdag. Som vi har sett i kapitlet om den profesjonelle lærer er relasjonskompetansen ifølge Hattie (2013) en forutsetning for å mestre klasseromsituasjonen og elevenes læring, fordi man gjennom relasjoner til elevene klarer å tilpasse undervisningen til elevene. På bakgrunn av resultatene til Mykletun, Lahn og Mykletun (1998) som viser at det å mestre klasseromssituasjonen og elevenes læring er den viktigste bufferen mot stress og utbrenthet i læreryrket, tolker vi det som at mindfulness kan bidra til å redusere stress, ved å være med på å utvikle og styrke egenskaper og holdninger som er grunnleggende for å skape og opprettholde gode relasjoner.

⁴³ Vi har gjort rede for at Ronnes og Matthiesen hevder at mennesker trenger mestringsstrategier i punkt 3.3.3 *Utbrenthet i læreryrket*.

Som nevnt tidligere vet vi fra undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) og fra våre informanter, at det å hele tiden samarbeide med elever, kolleger, skoleledelsen og foreldre kan skape stress hos lærere. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, p. 5) kan årsaken for stresset være at disse gruppene representerer svært ulike synspunkter og ha ulike og til dels motstridende forventninger. Informantene opplever at holdningene og personlige egenskaper som vennlighet, empati, selvransakelse, hjelper dem til å møte mennesker med økt anerkjennelse og respekt, og til å bevare god relasjoner. På den måten hjelper mindfulness lærerne til å forebygge konflikter i slike samarbeidsforhold. Vi har også fått innsikt i at mindfulness kan være en ressurs dersom konflikter i kollegiet oppstår, fordi de får hjelp til å bli bevisst sin egen rolle i konflikten. Slik vi tolker det er det lettere å forhindre at man kommer i konflikt med andre dersom en forsøker å sette seg inn i andres synspunkt, samt reflekterer og blir mer bevisst på hvordan man selv framstår. På den måten kan mindfulness hjelpe lærere i samarbeid med andre, og forebygge og løse konflikter, og dermed redusere stress på jobben.

I tillegg har vi sett at mindfulness fungerer som et verktøy for informantene, ved å redusere stress som de opplever i skolen som organisasjon. Mindfulness hjelper dem med å stresse ned fordi de lettere klarer å ”tømme hodet” når de kjenner seg stresset. I tillegg klarer de lettere å legge vekk negative tanker om for eksempel arbeidsoppgaver de ikke har rukket å gjøre. Det samme gjelder ved at de lettere klarer å legge vekk tanker om arbeidsoppgaver og elever når de kommer hjem. Ifølge informantene opplever de mindfulness som en ressurs også fordi de blir oppmerksomme på å ta en arbeidsoppgave om gangen, og på den måten reduseres lærernes opplevelse av stress.

Selv om det gjennom vår studie har kommet fram at mindfulness hjelper informantene til å roe ned og til å klare å stoppe opp å puste i skolehverdagen, kom det også fram at det finnes noen forutsetninger som må ligge til grunn dersom lærere skal bruke mindfulness i skolen. Det var viktig for alle informantene at mindfulness burde være noe lærerne må ville selv, ikke noe de blir påtvunget av skoleledelsen. Deres forslag er at man kan introdusere personalet for mindfulness som metode og så er det opp til hver enkelt om de vil bruke det eller ikke. En annen ting som kom ble trukket fram var hvordan skolekulturen påvirker muligheten for bruk av mindfulness i

skolehverdagen. Dersom de oppfatningene og forståelsene av mindfulness som råder rundt om i skolen er negativ, vil dette kunne påvirke mottakelsen ved en presentasjon av mindfulness på skolen.

I intervjuene kom det i tillegg fram at mindfulness ikke bare kunne være en ressurs for lærerne til å håndtere stress, men også for elevene. Som nevnt tidligere kom det fram at noen av de effektene lærerne fikk ved å bruke mindfulness, var at de følte de var mer tilstede og klarte bedre å sette seg inn i andres følelsesliv. Dette pekte informantene, i likhet med Dale (1997) og Damsgaard (2010) på som viktige egenskaper å ha i læreryrket, spesielt i forhold til relasjonskompetansen og for å *se elevene*. Å se elevene er en viktig forutsetning for å tilrettelegge for variert og tilpasset undervisning (Hattie, 2013). På den måten tror vi lærerens bruk av mindfulness kan være med på å fremme elevens læring. To av informantene uttrykker at man gjennom å utføre mindfulness-øvelser sammen med elevene, kan få en roligere og tryggere elevgruppe, som er positivt både for læreren og for elevene. Dette fordi elevenes opplevelse av trygghet er en forutsetning for deres læring (Maslows, 1970). I tillegg mente informantene at en roligere og tryggere elevgruppe kan bidra til å redusere lærerens stress. Mindfulness kan være en buffer mot disiplinproblemer, fordi vi antar det vil oppstå mindre disiplinproblemer dersom elevgruppen er rolig og trygg. Informantene hevder også at lærere gjennom bruk av mindfulness, kan få verktøy for forstå og å håndtere eventuelle atferdsproblemer.

Kapittel 7: Avslutning

Ved å sammenfatte de viktigste funnene fra kapittel 6. *Analyse og drøfting* skal vi svare på forskningsspørsmålet. Deretter vurderer vi studiens kvalitet, for så å kort reflektere over veien videre etter endt studie. Til slutt avrunder vi oppgaven med en avsluttende kommentar.

7.1 Svar på forskningsspørsmålet

I denne studien har vi gjennom en kvalitativ intervjustudie undersøkt forskningsspørsmålet: *Hva opplever lærere som stressende i yrket og hvordan kan mindfulness være en ressurs for lærere i å håndtere stress i skolehverdagen?*. I analyseprosessen har vi vært inspirert av metoden grounded theory, og temasentrert analyse. Gjennom analyseprosessen utkrystalliserte det seg fem kategorier som vi har analysert og drøftet for å komme fram til studiens funn.

I analysen og drøftingen har det kommet fram at det finnes mange ulike faktorer som oppleves som stressende for lærerne i skolehverdagen:

- Mye av stresset i læreryrket oppstår som en konsekvens av at yrket er mangfoldig. Læreren har mange ulike arbeidsoppgaver som for eksempel utviklingsarbeid, elevsamtaler, utforming av årsplaner og fagplaner, samt stilles det økt krav til dokumentering.
- Stress oppstår også som en årsak av at læreren har mange relasjoner å forholde seg til. Læreren skal ha gode relasjoner til elever, foreldre, kolleger og ledelsen. Hvis det oppstår konflikter i relasjonene oppleves det som særlig belastende.
- Informantene trekker fram at det å fortsette å tenke på, og bekymre seg over elever og jobben hjemme bidrar til stress.
- Informantene har også vektlagt at stresset på jobb ikke bare kommer som en konsekvens av yrkesrelaterte faktorer, men at hele samfunnet er preget av et høyt tempo som er stressende. I tillegg blir det nevnt at det er et økt krav om å prestere på jobb og i samfunnet generelt, og dette oppleves som stressende.

Gjennom analysen og drøftingen har vi fått innsikt i hvordan mindfulness kan være en ressurs for lærere i håndtering av stress:

- Mindfulness kan være en ressurs for læreren til å skape og opprettholde gode relasjoner til elever, kolleger, skoleledelsen, foreldre. Mindfulness kan via disse personlige egenskapene hjelpe lærere til å samarbeide bedre med alle disse partene, og på den måten forebygge og løse konflikter som skaper stress i læreryrket.
- Mindfulness kan hjelpe lærere med å løse konflikter gjennom selvransakelse, og dermed redusere stress i læreryrket.
- Mindfulness kan være en ressurs for lærere til å redusere stress ved å ”tømme hodet” og få en pustepause i hverdagen
- Mindfulness kan være en ressurs i å håndtere stress, ved at læreren blir bevisst på å legge vekk negative tanker om for eksempel arbeidsoppgaver de ikke har rukket å gjøre.
- Mindfulness kan hjelpe lærere til å legge vekk tanker om arbeidsoppgaver og elever når de kommer hjem, og på den måten være en ressurs til å redusere stress.
- Mindfulness kan hjelpe lærere til å ta en arbeidsoppgave om gangen, og på den måten redusere lærerens opplevelse av stress.

I studien har vi redegjort for at tidligere forskning har foreslått tiltak for å redusere stress i læreryrket. Tiltakene nevnt i forskningen er organisatoriske, og ingen av tiltakene er tiltak yrkesutøveren selv kan ta i bruk for å redusere sitt eget stress. I vår studie har vi fått innsikt i at stress i læreryrket ikke bare kommer som en konsekvens av organisatoriske forhold, men også som en følge av samfunnsmessige og personlige forhold. De tiltakene som tidligere forskning foreslår vil kunne redusere stress som oppstår på grunn av organisatoriske forhold, men som det har kommet fram i studien, behøver lærerne også tiltak som kan redusere stresset som oppstår når man arbeider i relasjonssyrker. Vi har sett at mindfulness er en metode som kan redusere stress i læreryrket, fordi metoden er et tiltak på individnivå og bidrar til å redusere den enkeltes holdning og opplevelse av stress.

Selv om vi i studien har sett hvordan mindfulness kan være en ressurs for å håndtere stresset som oppstår for læreren i skolehverdagen, har det også kommet fram at det finnes utfordringer og forutsetninger ved bruk av mindfulness. En av de største utfordringene som kom fram er at mange kan ha fordommer mot å ta i bruk mindfulness. Som en følge av dette kom det fram at en viktig forutsetning for bruk av mindfulness er at det må være frivillig. I studien har det kommet fram at mindfulness kan være en ressurs for å håndtere stress i skolehverdagen, men bare hvis den enkelte lærer selv ser behov for og ønsker å bruke metoden. Det kan ikke være noe som lærere blir presset til å bruke gjennom for eksempel et utviklingsprosjekt på skolen. En av årsakene til dette er at vi har sett at metoden brukes forskjellig, og det må være opp til hver enkelt hvordan, og hvor ofte en vil benytte seg av mindfulness. For som vi har sett varierer bruken av mindfulness hos den enkelte, og informantene opplever også ulike effekter av metoden. Selv om informantenes bruk av mindfulness ikke alltid stemmer overens med teoretiske beskrivelser av metoden, viser studiens funn at alle informantene har fått et verktøy som gjør at de opplever redusert stress i sin skolehverdag.

7.2 Vurdering av studiens kvalitet

I dette underkapitlet skal vi redegjøre for styrker og svakheter ved studien. I en forskningsprosess vil det alltid være etiske og metodiske utfordringer som forskeren må ta stilling til. Hensikten med underkapitlet er å sikre gyldigheten til studien og være transparent i valg av informanter. I det følgende skal vi ta for oss validitet og reliabilitet, og videre vil vi redegjøre for svakheter ved temasentrerte analytiske tilnærminger, før vi avslutningsvis tar for oss de forskningsetiske utfordringene og drøfter ivaretagelse av informantene.

7.2.1 Reliabilitet og validitet

I kvalitetssikring av studien er det viktig at vi som kvalitative forskere forsikrer leseren om at bildet som blir gitt om temaet ikke er feilaktig eller en forvrenging av det faktiske innhold, og å unngå misforståelser (Nilssen, 2012, pp. 153-155). I studien har vi ikke vært nøytrale personer som har stått utenfor og sett på forskningskonteksten med et objektiv blikk. Vi har tvert imot vært i interaksjon med forskningsdeltakerne og vi vil dermed påvirke både forskningskonteksten og

datamaterialet. Vår verdi som forskningsinstrument har dermed vært avhengig av at vi som forskere konstant har vært selvbevisst på vår rolle, våre interaksjoner og vårt teoretiske- og empiriske ståsted (Nilssen, 2012). Derfor er det viktig at forskere ivaretar studiens *reliabilitet* og *validitet*.

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av studien gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, p. 201). Corbin og Strauss (2008) legger vekt på at betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet, og de ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet. Silverman (2006) fremhever også troverdighet når det gjelder vurdering av forskningen og peker på at reliabilitet og validitet er sentrale begreper i diskusjonen av forskningens troverdighet. I studien har nøyaktighet og pålitelighet vært viktig, altså har vi vært oppmerksom på at reliabiliteten har blitt ivaretatt. Gjennom å holde orden på datamaterialet, slik at det for eksempel ikke har blitt blandet sammen hvem som har sagt hva, har vi sikret høy reliabilitet. Vi har også sikret reliabiliteten ved at vi under transkriberingsprosessen har lyttet flere ganger til lydopptakene for å sikre riktig transkribering. I tillegg har vi utnyttet at vi er to forskere, og har hver for oss og sammen, gått gjennom materialet på nytt og diskutert etterpå, for at det transkriberte datamaterialet skal bli så nøyaktig som mulig. Nøyaktighet i behandlingen av dataen sikrer reliabiliteten (Larsen, 2007). *Member checking*⁴⁴ er også blitt tilbudt til informantene for å sikre reliabiliteten, slik at informantene har fått mulighet til å sjekke transkriberingen og forsikre seg om at de ikke er feilsitert. Dette var noe alle informantene takket nei til. Likevel drev vi med kontinuerlig member checking siden vi aktivt brukte on-line tolkning⁴⁵ i løpet av intervjuene. Dette øker reliabiliteten fordi vi forsikret oss om at vi tolket deres utsagn riktig.

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2013, p. 204). Silverman (2006, p. 273) forklarer det slik at vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på

⁴⁴ Member checking innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Postholm, 2010, p. 132).

⁴⁵ Vi har gjort rede for begrepet on-line tolkning i underkapittel 4.5 *Forberedelse og gjennomføring av intervjuene*.

spørsmål om resultatene av studien representerer den virkeligheten vi har studert. Ettersom kvalitative studier har som målsetting å gå utover det rent deskriptive, representerer analysen fortolkninger av de fenomener man har studert (Thagaard, 2013, p. 204). Vi har styrket studiens validitet ved at vi har valgt marginalgruppe som utvalg, altså mennesker vi vet har mye kunnskap, engasjement og erfaringer omkring mindfulness. Ved at vi har et utvalg som kan gi oss relevant datamateriale, og på hver sin måte belyse forskningsspørsmålet, er validiteten styrket. Samtidig har vi vært bevisst på at det kan oppstå kritiske holdninger til bruk av en marginalgruppe som informanter. Det at vi har valgt informanter som er engasjerte og har erfaringer ved bruk av mindfulness som et verktøy for stressmestring, kan gjøre at informantene har vært ekstra positive og engasjerte. Vi har tvert imot opplevd at informantene har vært nøytrale og reflekterte. Det at vi som nevnt utførte intervjuene gjennom en *on-line tolkning*⁴⁶, er også med på å sikre validiteten, fordi datamaterialet er tolket i samarbeid med informantene. Vi startet intervjuene med at informantene definerte mindfulness. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at vi hadde en mest mulig lik forståelse av begrepet mindfulness, noe som styrket studiens validitet, særlig i det intervjuet vi ikke hadde reel tilgang innledningsvis⁴⁷.

7.2.2 Svakheter ved temasentrerte analytiske tilnærminger

Temasentrerte analyser kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013, p. 181). Når man sammenligner utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen, løsrives utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjon fra hver enkel deltaker eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2013). Vi har vurdert utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet. Vi har vurdert beskrivelser av enkelte samhandlingssituasjoner i relasjon til det miljøet samhandlingen foregår i. Analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013).

⁴⁶ Vi har gjort rede for begrepet on-line tolkning i underkapittel 4.5 *Forberedelse og gjennomføring av intervjuet*.

⁴⁷ Vi har gjort rede for formell og reell tilgang i punkt 4.4.2 *Formell og reell tilgang*.

7.2.3 Forskningsetikk

De tre prinsippene om forskernes sannhetsforpliktelse utgjør et normativt grunnlag for samfunnsvitenskapens forståelse av fakta og forståelsen av forholdet mellom fakta og verdier (Grønmo, 2004, p. 20). I det følgende gjør vi rede for hvordan vi har ivarett vårt forskningsetiske ansvar, ved å drøfte etiske utfordringer vi har måttet ta hensyn til underveis i forskningsprosessen.

Kvalitative forskere er avhengige av at andre slipper dem inn i livet sitt, gir av sin tid og gir forskeren tilgang til tankene sine gjennom for eksempel intervjuer (Nilssen, 2012). Vi som forskere har vært gjester i det private rom, og vi har derfor vært opptatt av at vår oppførsel har vært god og de etiske kodene har være strenge. Vi har under alle aspektene ved forskningene måtte ta etiske hensyn, og vi har forholdt oss til retningslinjene til Den nasjonale forsknings komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Før gjennomføringen av intervjuene meldte vi studien inn til Norsk senter for forskningsdata⁴⁸ og fikk godkjenning. Vi sendte inn personopplysninger, prosjektskisse over studien, intervjuguide (se vedlegg 1) og samtykkeskjema (se vedlegg 3).

Etiske krav som vi har tatt stilling til i studien er samtykke, anonymisering og taushetsplikt. Selv om vi ikke har forsket direkte på mennesker, har vi brukt informanter som vi er avhengig av samtykke fra. Dataen vi har innhentet er anonymisert og blitt behandlet med varsomhet. Hensikten med anonymisering har vært å beskytte den enkeltes personvern ved at opplysninger ble behandlet forsvarlig og at personidentifiserbare opplysninger ble behandlet av færrest mulig (De nasjonale forskningsetiske komiteene (A), 2014). Taushetsplikten gjelder alle som er ansatt på skolen og er en måte å beskytte opplysninger på. Det vil si at det er visse opplysninger som vi ikke har kunnet bringe videre til andre, verken muntlig eller skriftlig, og vi har aktivt hindret at uvedkommende får kjennskap til opplysningene (De nasjonale forskningsetiske komiteene (B), 2014)

⁴⁸ Norsk senter for forskningsdata er et kompetansesenter som rettleder oss i forhold til vår datainnsamling (Svendsen, u.å.).

Det har vært viktig for oss at menneskene vi møter underveis i studien ikke bare har vært våre informanter, men også våre samarbeidspartnere. Dermed har vi vært opptatt av gjensidig tillit. Vi som studenter har mye å lære av rektoren og lærerne som vi har møtt underveis i studien, og det var derfor viktig for oss at de vet at vi setter pris på at de bruker tid på studien. Vi har også som nevnt gitt informantene mulighet til member checking⁴⁹, dette ble gjort av respekt til informantene slik at de hadde mulighet til å sjekke at transkriberingen av intervjuet var korrekt, og at de ikke var feilsitert.

7.2.4 Oppsummering

I dette underkapittelet har vi redegjort for det vi anser som studiens styrker og svakheter. Vi har tatt for oss validiteten og reliabiliteten til studien, og gjennom dette har vi prøvd å være transparent i valg av informanter ved å gjøre rede for utfordringer ved marginalgruppe. Videre har vi redegjort for svakheter ved temasentrert analyse og hvordan vi har vært bevisst på å beholde utsnitt fra intervjuene i sin opprinnelige sammenheng. Dette for å få en helhetlig forståelse av datamaterialet. Avslutningsvis i underkapittelet har vi redegjort for forskningsetiske hensyn vi har måtte tatt hensyn til, og hvordan vi har ivaretatt informantene på best mulig måte. I det følgende vil vi reflektere over veien videre, før vi avrunder oppgaven med en avsluttende kommentar.

7.3 Veien videre

Vi har i oppgaven gjort rede for at stress og utbrenthet i læreryrket er et stort samfunnsproblem, og at konsekvensene av disse problemene er at mange lærer velger å forlater yrket. På bakgrunn av dette er det behov for mer forskning på mindfulness som stressmestring i læreryrket, fordi lærere trenger et verktøy for å mestre en hektisk og stressende hverdag, slik at de klarer å stå i yrket. Gjennom studien har vi sett at bruk av mindfulness som verktøy for å redusere stress blant lærere, forskes på i internasjonal sammenheng. Systematisk forskning mangler imidlertid i Norge, men vi har i studien fått innsikt i at det tas ulike initiativ til å prøve ut mindfulness i utdanningssektoren. Vi har blant annet nevnt et pilot-prosjekt ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, hvor 1. års lærerstudenter får muligheten til å få

⁴⁹ Vi har redegjort for membercheck i underkapitlet 7.1 *Reliabilitet og validitet*.

innsikt i hvordan mindfulness kan brukes som en ressurs for å redusere stress i læreryrket. De ulike initiativene omkring bruk av mindfulness i utdanningssektoren, tolker vi er noe som kan tyde på en økende interesse for bruk av mindfulness. Vi synes det er viktig å påpeke at kritikken som rettes mot mindfulness som metode og den skepsisen som mange har mot mindfulness, gjør at det er behov for mer forskning på området. Trolig vil mange av fordommene mot mindfulness kunne avta når det foreligger vitenskapelig dokumenterte resultater.

Vi ønsker med denne studien å bidra til å vekke nysgjerrighet for videre utforskning av feltet. Når det gjelder videre forskning mener vi at det er interessant å forske mer systematisk, både kvantitativt og kvalitativt på hvordan effektene av mindfulness viser seg i lærernes yrkesutøvelse, både i forhold til stress, klasseledelse, relasjonskompetanse og empati.

7.4 Avsluttende kommentar

Nå som vi er klar til å trø over dørterskelen og inn i det mangfoldige læreryrket, er vi oppmerksom på at vi aldri blir ferdig utlært som lærere, og vi vet at vi trenger mer erfaringer og kompetanse for å mestre dette fantastiske, men dog krevende yrket. Slik vi ser det, kan det å lære om – og praktisere mindfulness også være en god investering for å få et godt liv som lærer. Mindfulness er ikke bare et verktøy, men innebærer også en innsikt og holdning til livet som kan gi lærere mer ro i en stressende skolehverdag. Gjennom mindfulnessstrening kan man bli mer bevisst på hvordan man i læreryrket kan ta bedre vare på seg selv og mestre stress, og dermed ha et større overskudd til å skape trygge relasjoner til elevene og være mer oppmerksomt tilstede for den enkelte.

Litteraturliste

- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis: verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Berg, G., & Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Binder, P., & Gjelsvik, B. (2013, 05.06.). *Unyansert om mindfulness, individ og samfunn*. Hentet 05.04.2016 fra Morgenbladet:
https://morgenbladet.no/debatt/2013/unyansert_om_mindfulness_individ_og_samfunn
- Binder, P.-E., Gjelsvik, B., Halland, E., & Vøllestad, J. (2014). *Mindfulness i psykologisk behandling*. Oslo: Universitetsforlaget As.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Lærer som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*. *Teaching and Teacher Education*, 16, s. 239-253.
- Chang, M.-L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review* , s. 193-218.
- Chaskalson, M. (2011). *The Mindful Workplace: Developing Resilient Individuals and Resonant Organizations with MBSR*. London: Wiley-Blackwell.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures of Developing Grounded Theory* (3rd . utg.). London: Sage.
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Davidson, R. (2003). *Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation*. *Psychosomatic Medicine*.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (A). (2014). *Personopplysninger, konfidensialitete og anonymisering*. Hentet 30.11.2015 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (B). (2014). *Taushetsplikt*. Hentet 30.11.2015 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene:

<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Taushetsplikt/>

- de Vibe, M. (2010). *Forord v/Michael de Vibe*. I R. Egeland, *Mindfulness i hverdagen: å leve livet nå* (s. 7-11). Oslo: Pantagruel Forlag.
- de Vibe, M. (2014). *Mindfulness training for medical and psychology students*. Hentet 06.05.2016 fra Universitet i Oslo:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40933/PhD-de-Vibe.pdf?sequence=1>
- de Vibe, M. (2010, 06.09.). *Oppmerksomt nærvær*. Hentet 14.02.2016 fra Tidskriftet for den norske legeforening: <http://tidsskriftet.no/article/2021905>
- Egeland, R. T. (2010). *Mindfulness i hverdagen: Å leve livet nå*. Oslo: Pantagruel Forlag.
- Egge, C., & De Vibe, M. (2015, 05.02.). *Mindfulness kan gi elever en bedre skolehverdag og et bedre liv*. Hentet 05.04.2016 fra Aftenposten:
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Mindfulness-kan-gi-elever-en-bedre-skolehverdag-og-et-bedre-liv-7885956.html>
- Ellingsen, B. (2009, 11.07.). *En av tre lærere vurderer å slutte*. Hentet 22.03.2016 fra Forskning.no: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2009/06/en-av-tre-laerere-vurderer-slutte>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., & Gallego, J. (2010). *Reducing teachers psychological distress through mindfulness training*. Spanish Journal of Psychology, 13(2) , s. 655-666.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk .
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2012). *Innledning*. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Hollup, K., & Halm, M. S. (2016, 06.01.). *De tre viktigste årsakene til at lærere slutter*. Hentet 12.03.2016 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/januar/dette-er-de-tre-viktigste-arsakene-til-at-larere-slutter/>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: En innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, J., & Solhaug, I. (2013, 24.05.). *Innsikt for bedre utsyn*. Hentet 02.04.2016 fra Morgenbladet: <https://morgenbladet.no/debatt/2013/05/innsikt-bedre-utsyn>
- Jennett, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). *Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 , s. 583-593.
- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia , M., & Greenberg, M. (2011). *“Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies*. *Journal of Classroom Interaction* , 46 (1) , s. 37-48.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). *Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap*. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119-134). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Johansen, V. (2013). *Mindfulness i hverdag og skole*. Hentet 13.02.2016 fra Bedre skole: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-13/BS-3-13-WEB_Johansen.pdf
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Akkurat nå: Bevisst tilstedeværelse i hverdagen*. Oslo: Arneberg forlag.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healings ourselves and the World Trough Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Livets katastrofer: Bruk kroppens og sinnets visdom til å håndtere stress, smerte og sykdom*. Oslo: Arneberg forlag.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., et al. (2012). *“Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses*. Washington: *Emotion* , 12(2).
- Kirsti, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.meld. nr. 11. Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Regjeringen.

- Kunnskapssenteret for helsetjenesten i folkehelseinstituttet. (u.å.). *Michael De Vibe*. Hentet 01.04.2016 fra Kunnskapssenteret: <http://www.kunnskapssenteret.no/om-oss/ansatte/de-vibe>
- Kvam, M. (2014, 13.03.). *Utbrenthet*. Hentet 15.03.2016 fra Norsk helseinformatikk: <http://nhi.no/livsstil/livsstil/diverse/utbrenthet-18273.html>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Læringsmiljøseneteret - Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Læringsmiljøseneteret arrangerer kurs for lærere i mindfulness (oppmerksomhetstrening)*. Hentet 18.03.2016 fra Læringsmiljøseneteret UIS: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8seneteret/Bilder/Prosjekt%20og%20program/Flyer%20til%20nett.pdf>
- Leseth, A., & Tellmann, S. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock-" work. *Teachers and Teaching Theory and practice*, 12 , s. 623-637.
- Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. (2013 B, 06.05.). *Mindless mindfulness?* Hentet 05.04.2016 fra Nrk Ytring: http://www.nrk.no/ytring/mindless-mindfulness_-1.11011656
- Madsen, O. (2013 A, 31.05.). *Substansløs kritikk?* Hentet 05.04.2016 fra Morgenbladet: https://morgenbladet.no/debatt/2013/substanslos_kritikk
- Malt, U. (2009, 14.02.). *Mentalhygiene*. Hentet 22.04.2016 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/mentalhygiene>
- Manas, I. M., Justo, C. F., & Martinez, E. J. (2011). *Reducing levels of teacher stress and the days of sick leave in secondary school teachers through a mindfulness training programs*. *Clinicia Y Salud* , 22(2) , s. 121 - 137.
- Maslows, A. (1970). *Motivation and Personality* (2. utg.). London: Harper & Row.
- Meland, A. (2014). *Stillhetens råskap*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Mindfulness in Schools. (u.å.). *Our story*. Hentet 16.02.2016 fra Mindfulness in Schools Project: <https://mindfulnessinschools.org/about/our-story/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Mykletun, A., Lahn, L., & Mykletun, R. J. (1998). *Lærerkårstudien*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Mykletun, R. J. (2002). *Utbrenthet i læreryrket*. I A. Roness, & S. Matthiesen (Red.), *Utbrenthet: Krevende jobber - gode liv?* (s. 171-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget As.
- Pettersen, Ø., & Øystese, O. (2015, 23.11). *Lærerne blir pepret med meldinger døgnet rundt*. Hentet fra NRK: <http://www.nrk.no/hordaland/laerere-far-mailer-og-sms-er-dognet-rundt-1.12668993>
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). *Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals*. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46 , s. 35-43.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roness, A., & Matthiesen, S. (2002). *Krevende jobber - gode liv*. I A. Roness, & M. Stig Berge (Red.), *Utbrent: Krevende jobber - gode liv?* (s. 8-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2014, 03.04.). *Erfaringer med mindfulness i norsk skole*. (W. f. north, Produsent) Hentet 06.05.2016 fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Uzw8xGAugZU>
- Sælebakke, A. (2013). *Oppmerksomt nærvær: Øvelseshefte og nøkler til gjennomføring for voksne som arbeider med barn og unge*. Hentet 13.04.2016 fra Mindfulness Norge-Norsk forening for oppmerksomt nærvær: <http://nfon.no/fileadmin/Mindfulness%20nytt/Ressurser/Oppmerksomt%20n%C3%A6rv%C3%A6r%20for%20barn%20og%20unge.%20%C3%98velseshefte.pdf>
- Severinsen, J. (u.å). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder: likheter og forskjeller*. Hentet 29.02.2016 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analazing Talk, Text and Interaction* (3rd. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå . (2014, 21.10.). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. Hentet 03.04.2016 fra Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivninger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-med-alternative-forutsetninger-for-innvandring#content>
- Strøm, P. (2015, 02.05.). *Slik kan meditasjon gi oss bedre lærere*. Hentet 17.03.2016 fra NRK: <http://www.nrk.no/troms/slik-kan-meditasjon-gi-oss-bedre-laerere-1.12334245>
- Svendsen, N. V. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 22.04.2016 fra NSD: <http://www.nsd.uib.no/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen.
- Tveiterås, V. (2013, 13.05.). Mediterende og engasjert. Hentet 05.04.2016 fra Morgenbladet: <https://morgenbladet.no/debatt/2013/06/mediterende-og-engasjert>
- Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet. (u.å.). *Institutt for filosofi og førstesemesterstudier: Ansatte* . Hentet 16.03.2016 fra Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet: https://uit.no/om/enhet/ansatte/person?p_document_id=44044&p_dimension_id=881
51
- Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeidsprosessen*. I C. Wadel (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211-235). Oslo: Cappelen damm AS.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK.
- Weare, K. (2014). *Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff*. University og Exeter. Tonbridge: Mindfulness in Schools Project.
- Øvreberg, E. (2011, 12.04.). *Medisinstudenter vil kurses i stress*. Hentet 16.02.2016 fra UIT - Norges Arktiske Universitet: https://uit.no/om/enhet/aktuelt/nyhet?p_document_id=235646&p_dimension_id=881
08

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hvordan definerer du selv mindfulness?
2. Hvilke utfordringer tenker du kan oppstå ved bruk av mindfulness i skolen?
3. Hvordan er det du selv bruker mindfulness i skolen?
4. Hva har du erfart ved bruk av mindfulness?
5. Hva sitter du igjen med av erfaringer i forhold til bruk av mindfulness?
6. Hva vil du anbefale ved bruk av mindfulness i skolen? (Hva er lurt å gjøre, eventuelt hva har du erfart ikke er lurt)
7. Hvorfor ser du på mindfulness som en ressurs i skolen?
8. Hvordan tenker du at mindfulness kan bidra til å styrke skolen som organisasjon? I forhold til lærerens handlings- og relasjonskompetanse, hvis mindfulness som stressmestringsmetode fungerer?
9. Hvordan tenker du at mindfulness kan styrke den profesjonelle lærer?

Vedlegg 2: Kategorier og koder

Våre informanternes definisjon av mindfulness:	Utfordringer med begrepet mindfulness:
<ul style="list-style-type: none"> - Vennlighet - Tilstedeværelse - Oppmerksomt nærvær - Anerkjennelse og respekt - Empati - Puste med magen - Selvransakelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Mindfulness brukes kanskje som en fellesterm for ulike former for "mental trening" - Mange fordommer rundt begrepet - Overbrukt begrep
Felles: Våre informanter er mer komfortabel med begrepet "oppmerksomt nærvær"	Felles: <ul style="list-style-type: none"> - Alle tre informantene har ulik oppfatning av hva mindfulness kan være: for noen kan det være å kjøre bil, spille et instrument osv.. - 2/3 hadde sterke fordommer mot mindfulness før de selv ga det en sjanse.

Forutsetninger for bruk av mindfulness i skolen:	Effekt av mindfulness:
<ul style="list-style-type: none"> - Ta folks forskjelligheter i betraktning - Tilrettelegging - Gjøre det tilgjengelig - Frivillighet - Løfte det opp og frem - Interesse - Presentere/invitere inn - Ta med seg det som funker - Viljestyrke 	<ul style="list-style-type: none"> - Vennlighet mot seg selv og andre - Anerkjennelse - Økt respekt og empati - Mindre oppkavet, roer ned - Tømme hodet/nullstille seg - Får kontroll over oppgavene - Økt tilstedeværelse - Økt konsentrasjon - Mindre nervøs, roligere før for eksempel en vanskelig samtale - Legge bort tanker om ting man ikke har fått gjort - Avslappet - Redusert stress - Selvransakelse - Bedre evne til samarbeid - Mental hygiene - Økt profesjonell kompetanse - Selvtutvikling - Holdningsendring

Overføringsverdien med bruk av mindfulness til elevene:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Elevene får en mulighet til å stresse ned- Tryggere elevgruppe- Roligere elevgruppe- Takler følelsene sine bedre, blir kjent med dem- Vennlighet (mobbesaker)- Relasjonskompetansen – flere verktøy for læreren i møte med elever- Oppmerksomhet og økt konsentrasjon- Tilpasset opplæring- Harmoni- Bra for urolige elever |
|--|

Stressfaktorer i læreryrket:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Mange ulike oppgaver, klare å ”skifte gir”- Mange relasjoner- Ikke jobb-relaterte ting- Ligger å ”kverner” på kvelden, søvnproblemer (tar jobben med hjem)- Dokumentering og rapportering- Man skal ikke bli ”tatt på noe”- Huset etter å prestere/være vellykket- Utviklingsarbeid- Foreldre/elevsamtaler- Mange krav- Vanskelige samarbeidsforhold- Mobbesaker |
|---|

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Mindfulness som ressurs i skolen”

Bakgrunn og formål

Vi går nå inn i vårt siste semester som lærerstudenter før vi skal ut i ilden. Vi har tidligere forsket og sett på mange ulike faktorer som former elevenes skolehverdag. Når vi i høst stod på dørterskelen, snart på vei inn døra til læreryrkets mangfoldige oppgaver, tok vi oss selv i å være interessert i hva som ventet oss der ute som lærere, hva som kreves av oss i yrket og hvilke faktorer som avgjør at vi kan være gode lærere og ikke minst gode støttespillere for både våre elever og våre kolleger.

En av forskningen som tirret vår oppmerksomhet, og som ble viktig for valg av masteroppgave er rapporten ”Lærerrollen sett fra lærernes ståsted” (2013). Rapporten er skrevet av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, som begge har utført en rekke forskning innenfor det pedagogiske feltet. Rapporten til Skaalvik og Skaalvik tar for seg en survey hvor et utvalg på 2569 lærere har besvart et spørreskjema som tar for seg lærernes opplevelse av skolekonteksten registrert på ulike områder blant annet tisdress, disiplinproblemer og grad av autonomi. Bakgrunnen for rapporten er læreryrkets mangfoldighet. Det rapporteres stadig om lærere som føler seg utslitt, og hyppigere sykemeldinger og et større antall lærere som velger førtidspensjonering, går ned i stillingsandel eller rett og slett forlater læreryrket. I tillegg rapporterer forskning om en urovekkende tendens til utbrenthet, både hos lærere og i andre omsorgsyrker.

Prosjektet er i forbindelse med vår masteroppgave ved integrert master i lærerutdanning 1-7., ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Problemstillingen for forskningsprosjektet er: ”På hvilken måte kan mindfulness være en ressurs i håndtering av stress, i skolen?”.

I forbindelse med vår forskning ønsker vi å intervjuere dere, fordi vi gjennom veileder har fått informasjon om deres kompetanse og engasjement innenfor mindfulness.

Hva innebærer deltakelse i studien og hva skjer med informasjonen om deg?

Våre hovedtrekk i studien vil være intervju som krever aktiv deltakelse fra våre informanter. Opplysningene som skal innhentes vil omhandle deres bruk av mindfulness i skolen. Informasjonen vil innhentes i form av lydopptak og notater.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysninger er kun prosjektgruppen og veiledere. Personopplysninger og lydopptak lagres for å ivareta konfidensialitet ved at datamaskinen som brukes krever passord, og både datamaskin og notater vil bli låst inn i skap som kun prosjektgruppa har tilgang til. Alt av innhentet informasjon vil anonymiseres fortløpende og kan ikke knyttes direkte til informantene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **16. Mai 2016**. All innhenting av data vil være anonymisert ved prosjektslutt slik at materialet ikke kan direkte kobles til enkeltpersoner eller skoler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christina Wilhelmsen på mail: Christinasw91@gmail.com eller Ingeborg Fagerli på mail: Ingeborgmariefagerli@gmail.com . Du kan også ta kontakt med veiledere Svein-Erik Andreassen på mail Svein.erik.andreassen@uit.no og Kristin Emilie Bjørndal på mail Kristin.e.bjorndal@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A.S

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

